



**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

Sede Sur

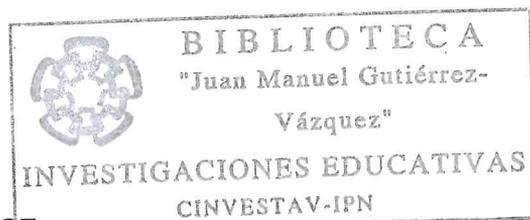
Departamento de Investigaciones Educativas

**CINVESTAV
IPN
ADQUISICION
DE LIBROS**

**LA ADAPTACIÓN SILENCIOSA: PROCESO DE
ACREDITACIÓN DE LA DIVISIÓN DE CIENCIAS
SOCIALES Y HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD
AUTONOMA METROPOLITANA-IZTAPALAPA**

Tesis que para obtener el grado de Maestra en Ciencias en la
Especialidad de Investigaciones Educativas

Presenta



Estela Maldonado Pérez

Licenciada en Lengua y Literaturas Modernas

Directora de tesis

Sylvia Andréé Didou Aupetit

Doctora en Sociología

Noviembre, 2008

Para la elaboración de esta tesis se contó con el apoyo de una
beca Conacyt

Dedicatorias

A Paco y Rodrigo
De principio a fin

A mi madre
Por todos los caminos de Michoacán

A mi padre

A mis hermanos

Resumen

Uno de los objetivos del Programa Nacional de Educación 2001-2006 del Gobierno mexicano ha sido la evaluación del desempeño de las universidades mediante la implementación de la política de acreditación. En esta tesis, se analiza cómo el proceso de implementación de esta política en la División de Ciencias Sociales y Humanidades (DCSH) de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa provoca cambios estructurales en la organización académica, influye en la reorientación del trabajo docente y altera las posiciones ideológicas de los académicos de esta División. Con base en la investigación documental y de campo se muestra cómo, a pesar de no haberse formalizado la política de acreditación en la DCSH, se percibe ya una mutación silenciosa de la institución y de los actores focales de cambio: los académicos

Résumé

Un des objectifs du Programme Nationale d'Éducation 2001-2006 du Gouvernement mexicain a été l'évaluation du travail et des résultats dans les universités moyennant l'application de la politique d'accréditation. Dans cette thèse il s'agit d'analyser comment le processus d'application de cette politique dans la Division des Sciences Sociales et Humanités (DCSH) de l'Universidad Autónoma Metropolitana campus Iztapalapa a provoqué des changements structuraux dans l'organisation académique, influencé la réorientation du travail des professeurs et modifié les positions idéologiques des professeurs/chercheurs de la DCSH mentionnée ci-dessus. Ce travail, fondé sur des éléments de recherche documentaire et de terrain, essaie de montrer comment, malgré le fait que la politique d'accréditation de la DCSH n'a pas été formalisée, il est déjà possible de noter une évolution silencieuse dans cette institution chez les acteurs fondamentaux du changement, les professeurs.

Abstract

One of the objectives of the Mexican Government's 2001-2006 National Education Program has been the performance evaluation of universities through implementing an accreditation policy. We analyzed how the process of applying this policy within the 'Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa's' (UAM-I) Humanities and Social Sciences Division, has caused structural changes in academic organization, has modified teaching practices and altered the ideological positions of academic researchers within this Division. Even though this policy has not yet been implemented in the Division, we can still see through documentary and field investigations, that some changes are occurring within the institution and the main instigators of change, the academic researchers, are already putting those changes in place.

Reconocimientos

Dice María de Ibarrola que cada uno de los proyectos de investigación tiene un origen personal y efectivamente ese fue mi caso. El origen de esta tesis inició cuando la posesión de un título de licenciatura dejó de tener validez en la UAM y la publicación de la "política de aseguramiento de la calidad educativa" significó ir en busca del grado de Maestría o Doctorado. Así nació el tema: "entender el mecanismo de las políticas públicas," ahora faltaba la institución de formación, lo más importante, pues para mí no se trataba de tener un título de Maestría, sino aprender el oficio de "investigador".

Así llegué al Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav. Allí tuve la oportunidad de discutir con los autores de los libros que había leído: Buenfil, Ezpeleta, Granja, Quiroz, Pellicer, Rockwell, a los cuales agradezco sus enriquecedoras sesiones. Allí, encontré a María de Ibarrola, quien con su rigor académico y su firme y comprometida vocación resultó ser un modelo a seguir. Allí participé en las discusiones sobre educación con mis compañeros de clase, en donde ninguna "sopa Maruchan" podía impedir las largas disertaciones sobre la educación en México, de ellos tengo aquilatado el más entrañable sentimiento de amistad. Allí asistí a las conferencias y seminarios magistrales de especialistas en educación como el de Etienne Gerard (originario de Nancy) a quien agradezco su amable colaboración para la conclusión de este trabajo. Allí conocí a Germán Álvarez quien me ayudó con sus luminosas reflexiones a entender los cambios de este mundo educativo. También en el Cinvestav disfruté del espacio gourmet y amistoso pues allí, comí los mejores chiles en nogada de Marcia y encontré la mano amiga solidaria de Rosa María. Allí también descubrí que la solidaridad entre colegas de trabajo se hace más entrañable por eso los consejos de Margarita Magaña, Mamoudou Si Diop y Manuel Gil, así como el apoyo incondicional de José Inés Juárez resultaron de gran valía. Allí también supe que no estaba sola y que mis alumnos y amigos estaban conmigo; gracias Elianeth Rodríguez por convertir este texto en español legible, gracias Laurance Proteau, Waldo Fabian. Angélica López, Arcelia Palacios y Tere Calderón por sus animosas palabras.

Allí encontré a Sylvie Didou, mi tutora de tesis, a ella debo de agradecer no solamente el haber sido aceptada en esta institución, sino también su valioso ejemplo como investigadora y su paciencia para formar no solamente investigadores sino personas comprometidas con el devenir de un país.

Indudablemente, todo esto forma parte del oficio de investigador, todo esto deja marca en la piel y en la vida; por eso a todos ellos: un abrazo infinito de profunda gratitud

Contenido

Introducción	1
1 Punto de partida	2
2 Hipótesis	5
3 Metodología	7
4 Contenido	10
Capítulo I	
<i>Políticas, universidades y académicos: el inter-juego</i>	
Introducción	11
1.1 La acreditación: una política internacional de estandarización obligada	12
1.2 La División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa frente a los nuevos compromisos gubernamentales	22
1.3 Los académicos de la DCSH de la UAM-I: sujetos focales de cambio	27
Conclusiones	31
Capítulo II	
<i>COPAES - UAM: dos dinámicas de funcionamiento</i>	
Introducción.	33
2.1 Los parámetros de medición de las agencias acreditadoras: cuestión de números	33
2.2 Los parámetros de medición de la UAM: cuestión de reglas	38
2.3 La evaluación del desempeño docente de la UAM y las agencias acreditadoras: un problema por resolver	45
Conclusiones	49
Capítulo III	
<i>El camino hacia el cambio</i>	
Introducción	51
3.1 Las acciones de las autoridades: preparando el terreno de cambio	52
3.2 Las restricciones hacia los académicos: la legitimación de las políticas externas al interior de una IES	58
3.3 Un nuevo factor en escena: el cambio en la lógica de funcionamiento de una IES	62
Conclusiones	65
Capítulo IV	
<i>Las ideas y las acciones de los actores una nueva historia</i>	
Introducción	67
4.1 Lo académico: la cantidad de la producción sobre la calidad.	68
4.2 Lo disciplinario: la estandarización del sentido crítico	71
4.3 Lo cultural: la autonomía universitaria bajo control	73
4.4 Lo político: una lucha de fuerzas desigual	75
4.5 La adaptación de los académicos de la DCSH de la UAM-I: una respuesta esperada	78
Conclusiones	86
Consideraciones finales	88
Bibliografía	94
Anexos	100
Índice de abreviaturas	107
Índice de cuadros y gráficas	108

Una de las prioridades del gobierno mexicano desde 1989 ha sido impulsar la calidad educativa como una característica propia de las instituciones de educación superior (IES), principalmente por el valor estratégico que tienen al formar los cuadros de profesionistas en los saberes humanístico, técnico y científico del más alto nivel y, por lo tanto, ser *"el medio fundamental para el desarrollo sostenible de las sociedades"* (ANUIES, 2000:1)

Para este efecto, el gobierno mexicano ha retomado las experiencias internacionales en materia de aseguramiento de calidad para instrumentar una serie de mecanismos y así evaluar, monitorear y homologar el sistema de educación superior (SES). Uno de estos mecanismos es la política de acreditación de los planes y programas de licenciatura.

De acuerdo con las investigaciones al respecto, se sabe que tanto la evaluación como la acreditación de las IES fueron utilizadas por primera vez como mecanismos para orientar y fomentar nuevos modos de conducción en las universidades en países como Estados Unidos y Canadá desde 1985. También se sabe que la adopción de estos mecanismos ha sido recomendada a los gobiernos nacionales por organismos internacionales tales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (Didou, 1999: 4) como herramientas de reforma de los sistemas universitarios.

Para propósitos de esta tesis definiremos la acreditación como un proceso de revisión de los programas académicos y de su operación, cuya finalidad es evaluar y certificar su grado de calidad académica. La constancia de acreditación tiene una vigencia de cinco años y, en México, su otorgamiento depende de organismos y agencias externas a las universidades y afiliados al Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES)¹.

¹ COPAES es una Asociación Civil no gubernamental, conformada por personas morales, públicas y particulares. Dentro de sus asociados se encuentran: la Secretaría de Educación Pública. (SEP); la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana, A.C. (ANUIES); la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, A.C. (FIMPES); la Federación de Colegios y Asociaciones de Médicos Veterinarios Zootecnistas de México, A.C. (FEDMVZ), el Colegio de Ingenieros Civiles de México, A.C. (CICM); el Instituto Mexicano de Contadores Públicos, A.C. (IMCP); la Barra Mexicana de Abogados, A.C. (BMA); la Academia Mexicana de Ciencias, A.C. (AMC); la Academia Nacional de Medicina de México, A.C. (ANMM) y la Academia Nacional de Ingeniería,

La acreditación, además de su función regulatoria, tiene un papel informativo: permite a los individuos identificar programas de calidad. Para las instituciones significa reconocimiento al corroborar un alto nivel de calidad y abrir la posibilidad de candidatear a programas gubernamentales de financiamiento extraordinario. En ese sentido, opina Pallán (1999:2), la acreditación ha cobrado una importancia creciente en las estrategias de posicionamiento de las IES al garantizar –frente a la opinión pública- calidad y credibilidad respecto de un proceso educativo y de sus resultados. A la vez, la política de acreditación implica, para las IES, someterse a los criterios de valoración de las agencias a cargo e implementar modificaciones en su interior para cumplir con requisitos de desempeño externos y predefinidos.

Todos estos procesos de supervisión y regulación del trabajo interno de una IES son percibidos por algunos académicos como una amenaza a la autonomía². En consecuencia, la implementación de la acreditación en una IES no representa un proceso concertado ni fácil de llevar a cabo, ni siquiera para aquellas IES consideradas como universidades de excelencia como la Universidad Autónoma Metropolitana³. En esta tesis, partiré de un ejemplo concreto: la implementación de la política de acreditación en la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa (de ahora en adelante DCSH de la UAM-I) y observar por qué este proceso –iniciado en el año 2002- aún se encuentra en compás de espera. Como se puede observar en la siguiente tabla.

A.C.(ANI). Ver.: http://www.copaes.org.mx/documentos/Documentos/2_Manual_procedimientos.pdf (consulta enero 2006)

² En México, el artículo 3º Constitucional otorgó en 1979 la autonomía a las universidades. El grado de autonomía institucional puede ser comprendida mediante tres elementos interrelacionados: a) la facultad institucional de definir y ejercer una determinada forma de gobierno y de regulación interna, académica y laboral; b) la facultad institucional que, con relación a la forma de gobierno, establece la libertad de instrumentar políticas institucionales para el manejo de sus recursos y c) la independencia de las instituciones frente al Estado para generar programas académicos y conformar su aparato normativo.

³ De acuerdo con Ibarra: “La experiencia institucional de la UAM ha sido entendida por muchos como un primer ensayo de la denominada Universidad de Excelencia, modelo contemplado en el proyecto modernizador del presidente Salinas”. Véase Ibarra (1998: 297).

Tabla 1

Situación de los planes de estudio de licenciatura de la UAM-I 2007

PLAN DE ESTUDIOS	EVALUADO	ACREDITADO
CIENCIAS BÁSICAS E INGENIERÍA		
Computación	No evaluado	CONAIC 2005
Física		
Ingeniería Biomédica	No evaluado	CACEI 2004
Ingeniería Electrónica		CACEI 2004
Ingeniería en Energía		CACEI 2004
Ingeniería Hidrológica		
Ingeniería Química		CACEI 2004
Matemáticas	No evaluado	
Química	No evaluado	
CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES		
Administración	CIEES – 1 2003	
Antropología Social	CIEES – 2 2003	
Ciencias Políticas	CIEES – 1 2003	
Economía	CIEES – 1 2003	
Letras Hispánicas	CIEES – 1 2003	
Filosofía	CIEES – 1 2003	
Historia	CIEES – 1 2003	
Lingüística	CIEES – 1 2003	
Psicología Social	CIEES – 1 2003	
Sociología	CIEES – 2 2003	
Geografía Humana	No evaluado	
CIENCIAS BIOLÓGICAS Y DE LA SALUD		
Biología	No evaluado	
Biología Experimental	No evaluado	
Hidrobiología	No evaluado	
Ingeniería Bioquímica		CACEI 2005
Ingeniería Industrial		CACEI 2005
Ingeniería de los alimentos	No evaluado	
Producción Animal	No evaluado	

Fuente: Informe del Rector 2007.UAM-I. Datos consultados en la página electrónica de la UAM-I abril 2008. http://www.izt.uam.mx/informe_rector/informe07.pdf

1. Punto de partida

En el año 2002, los directivos de la DCSH de la UAM-I iniciaron acciones para lograr la acreditación de sus planes y programas de licenciatura, siempre encuadradas en el marco legislativo de esta institución⁴. La primera consistió en llevar a cabo una evaluación autodiagnóstica para conocer el estado en que se encontraba esta División. Posteriormente, solicitaron una visita de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) a fin de evaluar diez de los once planes y programas de las licenciaturas de esta División⁵.

Como se observa en la tabla 1, las licenciaturas de la DCSH de la UAM obtuvieron, tras el proceso de evaluación, el nivel Uno para ocho planes y programas (Administración, Ciencia Política, Economía, Letras Hispánicas, Filosofía, Historia, Lingüística, y Sociología respectivamente) y el nivel Dos para Antropología Social y Sociología Social. De acuerdo con estas valoraciones, las autoridades de la DCSH de la UAM-I, una vez atendidas las recomendaciones de mejora de los CIEES, tenían un plazo de tres años para solicitar y obtener la acreditación de los planes y programas por parte de los organismos afiliados al COPAES, de aquellos programas que habían sido evaluados con el nivel Uno.

No obstante, el proceso de acreditación de licenciaturas de la DCSH en la UAM-I para 2008 aún no había llegado a su fin, a diferencia de lo ocurrido en las otras dos Divisiones que integran la Unidad Iztapalapa, la División de Ciencias Básicas e Ingeniería (CBI) y la de Ciencias Biológicas y de la Salud (CBS), quienes iniciaron el proceso de acreditación -en años posteriores: 2004 y 2005, respectivamente- acreditadas directamente por las agencias afiliadas al COPAES.

Esta posición latente de la DCSH de la UAM-I frente a las políticas de gobierno no es un caso aislado: pues a pesar de que la presencia del gobierno Federal se ha hecho presente en la vida universitaria desde 1989, estudios recientes (Estévez, 2007) sobre la implementación de las políticas de gobierno han demostrado que existe un

⁴ El marco normativo de la UAM esta regido por la Ley Orgánica, el Reglamento Interno, las Políticas Operacionales y las Políticas Operativas.

⁵ La DCSH está compuesta por once licenciaturas: Administración, Antropología Social, Ciencias Políticas, Economía, Letras Hispánicas, Filosofía, Geografía Humana, Historia, Lingüística, Psicología Social y Sociología. De acuerdo con los parámetros de evaluación y acreditación, uno de los criterios de valoración de los planes y programas de estudio es el desempeño de los alumnos en el ámbito laboral, por tal motivo la licenciatura de Geografía Humana, creada en el año 2002, no fue evaluada por organismos como CIEES o COPAES en el año 2003.

rechazo sistemático por parte de los académicos ante políticas que les parecen significar una ingerencia del gobierno en el ámbito universitario.

De acuerdo con Didou (2005:32), el fenómeno de rechazo frente a la implementación de la política de acreditación está vinculado con los ejercicios de rendición de cuentas (*accountability*) con los reajustes internos en función de los desempeños exigidos por las agencias acreditadoras y, de manera indirecta, con la evaluación del trabajo docente para demostrar el cumplimiento de los indicadores de productividad preestablecidos por las agencias acreditadoras. Estos ejercicios legitiman la instalación de nuevas formas de conducción en las universidades y fomentan un rediseño de los dispositivos de evaluación de las prácticas docentes.

Para otros investigadores, como Villaseñor (2003:135-136), la resistencia generalizada de los académicos en contra de las políticas públicas de aseguramiento de calidad se debe a la "teoría de la confabulación": conforme con esa perspectiva, las políticas actuales obedecen a una lógica que busca subordinar la educación superior a los designios de la economía de mercado.

Para Ibarra (2002), el rechazo de los docentes e investigadores hacia la política de acreditación se debe a que ésta ha contribuido a instaurar una nueva relación de dependencia entre el Gobierno y las universidades: al condicionar la aportación de financiamiento extraordinario a las universidades con base en el resultado de los procesos de aseguramiento de calidad. En este sentido, el gobierno dejó de ser el promotor principal del desarrollo de las IES y se transformó en un Estado-evaluador⁶ y buscó entonces incidir en el funcionamiento de las universidades vía la supervisión de sus desempeños.

Frente a la modificación de la relación gobierno-universidad surgen las siguientes preguntas: ¿cómo puede influir una política de gobierno en una institución con tradición de autonomía como la UAM-I y empujarla a un proceso de cambios estructurales? ¿Cuáles han sido los mecanismos adoptados por los directivos de la DCSH de la UAM-I para lograr la acreditación? ¿Cuáles han sido los factores que han favorecido o/y detenido dicho proceso? Y por lo tanto ¿Cuáles han sido las respuestas de los académicos de esta División ante la decisión de sus cúpulas?

⁶ De acuerdo con Ibarra: "las prácticas la evaluación que implemento el gobierno hacia las IES desde 1989, fueron decisivas para determinar la relación entre las IES y el Estado (...) Anteriormente esta relación estaba marcada por una tolerancia y una negociación benevolente entre ambas instancias. Con la implantación de la evaluación como una política las IES se encontraron con un Estado fundamentalmente evaluador". Véase Ibarra, 2002: 84-86.

2. Hipótesis

El tema de la acreditación no es desconocido en la literatura sobre educación superior. En México, varios autores se han interesado en los procesos de evaluación y acreditación como herramientas para la construcción de un entorno de calidad que ha rebasado las fronteras internacionales. Autores como Chapela (1993); Alcántara (2004) o Pallán (1993) los han estudiado como una consecuencia de la apertura comercial de México tras la firma del Tratado de Libre Comercio (TLC). Por su parte, Didou (1999, 2005); Álvarez (2003, 2005); Kent (1995, 1997, 1998) y de Vries (1998, 2005) han buscado establecer su impacto en los cambios estructurales del sistema de educación superior (SES). De igual manera, Ibarra (1998, 2001, 2002), Rondero y Cárdenas (2000) han investigado las pautas de regulación en las universidades mexicanas- como consecuencia de los procesos de globalización de los mercados, la modernización de los sistemas productivos- para explicar el cambio *institucional*⁷.

Dichas investigaciones me fueron de utilidad para observar los mecanismos de funcionamiento de la política de acreditación así como para reflexionar sobre los posibles elementos de resistencia para su aplicación; principalmente para entender, a nivel de la DCSH de la UAM-I, el peso específico del imaginario colectivo de los académicos de esta División ante los procesos de evaluación. Me ayudaron a verificar si efectivamente la implementación de las acciones tendientes a lograr la acreditación generó los cambios esperados dentro de la organización académica, si los mecanismos utilizados por las autoridades de la DCSH de la UAM-I fueron acertados. Me orientaron para establecer las posiciones de los actores involucrados, a fin de saber si realmente la decisión de acreditar favoreció a la transformación de la División, en el sentido marcado por el gobierno mexicano a través de su proyecto de reforma y modernización del SES.

Para este efecto, analizaré dicho proceso de acreditación interesándome, primero, en los cambios que se han dado en la toma de decisiones dentro de la

⁷ En términos generales, el fenómeno del *cambio institucional* dentro de las universidades ha sido estudiado desde tres aristas: a) el impacto de las políticas públicas al interior de las instituciones, es decir, los procesos de adaptación, simulación o transformación que las universidades realizan para responder de alguna manera a las políticas de modernización de las IES; b) la alteración organizacional y la modificación de "cursos de acción" de los actores (autoridades, profesores, estudiantes) ante las nuevas políticas; c) la identificación de factores endógenos que inciden en la conformación de nuevas reglas del juego entre los actores institucionales.

organización académica⁸. Segundo, en el impacto de la acreditación sobre la reorientación de las prácticas de los académicos involucrados y, tercero, en la percepción que ellos tienen frente a la implementación de esta política. Por tanto, mi propósito es dar cuenta cabal de los espacios de crítica o/y aceptación constituidos en torno a la acreditación.

Ahora bien, ¿por qué elegí observar el proceso de acreditación precisamente en la DCSH de la UAM-I? Lo hice fundamentalmente por los siguientes motivos:

- Porque la introducción de una política pública como la de acreditación que proviene de otras latitudes funciona como un elemento de “provocación”. Ésta orilló a los académicos del área de Ciencias Sociales a manifestar sus opiniones en pro o en contra ante la comunidad universitaria, además hizo que expresaran sus posiciones ideológicas a través de conferencias, referéndum y volanteo de mano⁹. De ahí que genere tensiones entre los académicos y las autoridades de la DCSH de la UAM-I.
- Porque, a pesar de que la DCSH de la UAM-I fue la primera División de esta unidad académica en iniciar el proceso de acreditación en todas las Licenciaturas, éste aún no ha concluido. Esto deja entrever que, dentro de esta División existen grupos de académicos con posiciones divergentes que detienen el proceso de acreditación.
- Porque su implementación implica realizar modificaciones en la toma de decisiones de esta División y en las prácticas docentes conforme a un proceso lento y arduo de generación de consensos, que me interesa documentar.
- Porque lograr la acreditación supone la aplicación de nuevas reglas para medir el desempeño académico, provocando discrepancias entre los académicos y las autoridades de la DCSH.

Con estos propósitos, buscaré, en primer lugar, analizar cómo la adopción de mecanismos tendientes a reunir las condiciones para el logro de la acreditación puede impactar en el sistema de organización académica de la DCSH de la UAM-I. En segundo lugar, identificaré cómo producen disensiones entre los directivos y los

⁸En palabras de López Zárate, el concepto de organización académica se refiere al “ejercicio del poder”: dentro de una institución académica. Esto es, es el actor o grupo de personas que toman decisiones, ejercen y disponen de los recursos económicos, y en general es, “quien manda en la institución”. Véase. López Zárate, 2001:2

⁹ Prueba de esto es la publicación de volantes de mano y la realización de foros de discusión abierta como el Foro “Perspectivas de la educación superior: cambios o regresión”: realizado en la UAM-I del 4 al 6 de junio del 2006. por los profesores de la DCSH de la UAM-I.

académicos; en tercer lugar, analizaré sus repercusiones en la reorientación de las prácticas docentes de los académicos de la DCSH de la UAM-I.

3. Metodología

La metodología que utilicé para integrar esta tesis fue la siguiente. Realicé un análisis de fuentes secundarias sobre la UAM¹⁰. A partir de ese análisis bibliográfico describí los orígenes, tendencias y tipo de normatividad de esta institución. Consulté, asimismo, los planes y programas emitidos por el gobierno federal para instalar las políticas de evaluación y acreditación hacia el SES¹¹. Igualmente, revisé materiales referidos a políticas públicas sobre educación superior, organización académica, las prácticas de los actores frente al cambio, evaluación y acreditación del SES. Con esas lecturas, reconocí la postura que mantiene el gobierno hacia el SES y los cambios que espera desencadenar mediante las políticas de aseguramiento de calidad.

El trabajo de campo consistió en la realización de ocho entrevistas a profundidad, las cuales abarcaron dos grupos de actores de la DCSH de la UAM-I que han participado en esta dinámica de transformación institucional, previa a la acreditación: académicos y autoridades. Busqué conocer sus puntos de vista al respecto, por lo que elegí trabajar con personas estrechamente vinculadas con el proceso, pero que asumen posturas contrapuestas.

Dicha selección de informantes me permitió recabar las opiniones de aquellos que aplican las políticas públicas (directivos) y de aquellos que deben acatar la nueva normatividad para reorientar sus productos de trabajo: los académicos.. Las personas entrevistadas fueron las siguientes:

¹⁰ Las fuentes consultadas de la UAM fueron: Ley Orgánica, Reglamento Orgánico, Políticas Generales, Políticas Operativas de Docencia. Tabulador de Ingreso y Promoción del Personal Académico (TIPPA), Reglamento Ingreso Promoción y Permanencia del Personal Académico (RIPPPA), Políticas Operativas, Archivo Histórico de la UAM, Informes de Rectoría, Actas de Colegio Académico y Anuarios Estadísticos. Todos estos documentos se encuentran en la página electrónica, de la UAM. <http://www.uam.mx/legislacion/index.html>. Así como el *Semanario de la UAM*, el *Suplemento especial de la UAM* y la *Gaceta del sindicato de la UAM*.

¹¹ *Programa de Modernización Educativa 1989 – 1994*, México SEP; *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, México SEP y *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*.

Cuadro 2
Entrevistas*

AUTORIDADES	FUNCION
Director de la División de Ciencias Sociales	Tomadores de decisiones
Coordinador de Departamento de Planeación y Coordinación	Planeación de actividades
Secretario Académico de la DCSH de la UAM Iztapalapa	Marco jurídico
Abogado de la UAM Iztapalapa	Marco jurídico
ACADEMICOS	
Profesor Titular de Tiempo Completo de Economía.	Integrante del Comité de reestructuración de planes y programas
Profesor Titular de Tiempo Completo de Sociología	Integrante del Comité de reestructuración de planes y programas
Profesor Titular de Tiempo Completo de Filosofía	Integrante del Comité de reestructuración de planes y programas
Profesor Titular de Tiempo Completo de Antropología	Integrante del Comité de reestructuración de planes y programas

* La guía de las entrevistas a profundidad se encuentra en el Anexo 1, ver página 101

Debido a que mis focos principales de análisis son los procesos de cambio y el impacto que tienen en la organización académica de un departamento específico de la UAM y en las prácticas de los actores, las entrevistas me permitieron obtener información cualitativa de las posturas de estos dos grupos. Los testimonios de los actores ayudaron a reconstruir su posición y a entender mejor el motivo de sus acciones.

La información obtenida por medio de estas entrevistas se presenta de forma anónima por haber sido este el acuerdo establecido con los entrevistados. Sin embargo, para fines de comprobación de los hechos, se cuenta con los archivos de cada una de estas sesiones y sus transcripciones. Los ejes de análisis de las entrevistas son los siguientes:

1. Las estrategias utilizadas por las autoridades para reunir las condiciones y cumplir con los indicadores planteados por los organismos de acreditación.
2. El impacto de la implementación de la política de acreditación en la toma de decisiones de los directivos.

3. La percepción que tienen los académicos y los directivos de la política de acreditación.
4. Las respuestas de los académicos ante las nuevas reglas de evaluación del trabajo docente.

Elegí estos ejes de análisis debido a que me permitieron:

- Conocer cuáles eran las posiciones de los académicos y los directivos frente al proceso de acreditación al inducir una reorganización institucional y cambios en los mecanismos de toma de decisiones ¹²,
- Observar cuales fueron los elementos de resistencia frente a la implementación de una política de acreditación en una IES que posee el “estatus de universidad de excelencia”
- identificar las percepciones de los académicos – como grupo colegiado frente a nuevos parámetros de legitimación de su trabajo y contrastarlo con lo que hacen -como individuos- frente a esta nueva situación.

4. Contenido

Esta tesis está organizada en cuatro capítulos. En el primero, con base en los estudios realizados sobre políticas públicas y la noción de organización académica, analizaré la trayectoria de acción que sigue la política de acreditación para incidir en las organizaciones académicas. Estudiaré en particular las respuestas del cuerpo de directivos de la DCSH de la UAM-I como parte de la organización académica, centrándome en sus características propias. Posteriormente, analizaré los rasgos peculiares de los actores centrales de esta política pública (los académicos) refiriéndome a sus sistemas de valores y creencias¹³.

¹² A nivel general, tomar una decisión es el acto de elegir o seleccionar algo. Es un proceso mental mediante el cual se identifican las acciones o rutas que habrán de tomarse o seguir para la solución de un problema, o la consecución de un fin específico. La toma de decisiones implica optar por algo en lugar de l(os) otro(s). Es tener libertad de elección dentro de un espectro de posibilidades o alternativas que se presenten.

¹³ Tomamos la definición de Clark cuando se refiere a que el sistema de valores y creencias está compuesto por el conjunto de parámetros ideológicos que caracteriza el pensamiento, la actitud y el discurso de una persona o una colectividad. En base a su sistema de creencias, las personas expresan cuanto han asimilado a lo largo de su historia de vida, sus vivencias personales, intelectuales y sociales. Véase: Clark, 1991: 117.

En el segundo capítulo, recopilaré los indicadores que manejan las agencias afiliadas a COPAES para evaluar las licenciaturas del área de Ciencias Sociales y contrastarlos con las características de la DCSH UAM-I. Esto me permitirá ver si existe una relación de correspondencia entre los indicadores externos que miden el nivel de calidad de una IES y los factores institucionales, o si, por el contrario, la introducción de esta política pública modificó de alguna manera la lógica de funcionamiento interna de esta División.

En el tercer capítulo, examinaré los cambios impulsados en la organización académica de la DCSH de UAM-I: en particular exploraré las estrategias que utilizaron los directivos para establecer las condiciones operativas que hicieran posible la acreditación de los programas. Esto me ayudará a identificar cuáles fueron los mecanismos utilizados para reorientar la toma de decisiones y legitimar los cambios en la evaluación del trabajo docente.

En el cuarto capítulo, estudiaré el impacto del proceso de preparación a la acreditación en el comportamiento de los académicos. Examinaré las posiciones de los profesores bajo dos perspectivas: la reorientación de sus prácticas laborales y la relación entre éstas y su sistema de valores y creencias.

Capítulo I

Políticas, universidades y académicos: el interjuego

Introducción

En México la acreditación apareció en la agenda del gobierno en el año 2001 como parte de la política de aseguramiento de la calidad educativa hacia las instituciones de educación superior (IES). Fue parte de un conjunto de medidas que buscaron imponer nuevas reglas de funcionamiento en las universidades y de reconocimiento en la profesión académica para mejorar el desempeño del SES¹⁴.

Mediante un estudio de caso, buscaré establecer cómo opera, a nivel micro, una política pública, mostrar las estrategias que utilizan las autoridades para aplicarla, y rastrear sus repercusiones en la estructura de gobierno y en la definición del quehacer académico.

A fin de explicar cómo se lleva a cabo este proceso, en este primer capítulo, presentaré el marco teórico que me sirvió para analizar el interjuego establecido entre el Estado, las IES y los académicos de la DCSH de la UAM-I. Para tal efecto, este capítulo se divide en tres secciones: en primer lugar, analizaré el concepto de política pública y el origen de la política de acreditación para mostrar cuáles han sido los dispositivos utilizados por el gobierno mexicano para su aplicación. En segundo lugar, estudiaré las peculiaridades de las estructuras de gobierno de las IES, centrándome en los elementos constitutivos de la DCSH de la UAM-I, para observar cómo una política

¹⁴ La política de aseguramiento de la calidad educativa del SES en México encuentra su fundamento en las propuestas de la ANUIES (2000). Con estas propuestas, la ANUIES busca el mejoramiento integral y el aseguramiento de la calidad del sistema de educación superior –entendiendo que el concepto de calidad incluye los de pertinencia, cobertura, eficiencia, nivel de desempeño y equidad– y propone 14 programas o propuestas de acciones divididas en tres niveles: *Programas de las instituciones de educación superior*: 1. Consolidación de cuerpos académicos, 2. Desarrollo integral de los alumnos, 3. Innovación educativa, 4. Vinculación y 5. Gestión, planeación y evaluación institucional. En el rubro de *Programas del sistema de educación superior*, caben: 1. Evaluación y acreditación, 2. Sistema Nacional de Información, 3. Redes académicas y movilidad y 4. Universidad Virtual. Dentro de las *Propuestas para las acciones del Estado*, se contemplan las siguientes: 1. Expansión y diversificación, 2. Consolidación de la infraestructura, 3. Planeación y coordinación, 4. Marco Jurídico y 5. Financiamiento. Véase ANUIES, 2000

pública es susceptible para modificar la estructura de gobierno y las prácticas académicas de los docentes de esta División. Finalmente, hablaré sobre las percepciones que tienen los académicos de esta política pública a fin de entender cuáles son sus lógicas de acción y apreciaciones frente a un fenómeno de cambio. De esta manera, podré verificar si efectivamente la implementación de la política de acreditación permitió alcanzar objetivos de cambio y transformación predefinidos.

¿Qué es una política pública? De acuerdo con Aguilar (1993:25), las políticas públicas constituyen un plan de acción específico de un gobierno para resolver problemas particulares con acciones precisas; es decir, son todas aquellas acciones que emprende un gobierno para resolver problemas de interés y beneficio público. Por su parte, De Vries (1998:18-19) concibe las políticas como un cuerpo formal de leyes y reglas que definen lo que sería necesario hacer para resolver un problema de orden público.

Una política pública posee varias etapas concatenadas de manera lógica y lineal, que abarcan desde la integración de un problema social dentro de la agenda de gobierno; el diseño; la instrumentación hasta la implementación.

A lo largo de este camino, una política pública enfrenta obstáculos, en palabras de Aguilar (1992:25), *"intervienen varios actores que van reorientando la idea inicial de la política pública en función de sus intereses personales o del contexto en el cual se pretende aplicar."* De esta manera, la aplicación óptima de las políticas y sus efectos van a depender del tipo de interpretaciones a las cuales está sujeta por parte de los actores y de las características del sistema en donde se intente implementar.

He optado por analizar este aspecto porque me interesa observar de dónde proviene en la DCSH de la UAM-I la decisión de buscar la acreditación, ver cuáles son los dispositivos que instala el gobierno para su implementación, así como analizar las estrategias utilizadas por las autoridades de esta División para promover su aplicación.

1.1 La acreditación: una política internacional de estandarización obligada

La evaluación y la acreditación han sido, desde 1985¹⁵, estrategias utilizadas para comprobar la calidad de la educación en varios países y han sido apoyadas por organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y

¹⁵ Las primeras asociaciones acreditadoras de Estados Unidos datan de fines del siglo pasado: The New England Association of Colleges and Secondary School, Véase Didou, 1999:11.

el Desarrollo Económico (OCDE)¹⁶. En Francia, por ejemplo, la evaluación ha fungido como un insumo para elaborar un marco de referencia sobre los desempeños deseables del sistema universitario. En Estados Unidos y Australia, las acreditaciones, además de demostrar el nivel del cumplimiento de los estándares de calidad, funcionaron como parámetros para definir a cuales universidades otorgar financiamiento extraordinario.

En México, afirma Didou (1999:28) *“los procesos de evaluación y acreditación han estado vinculados a los modelos internacionales, principalmente al de Estados Unidos y de Canadá”* fundamentalmente por la relación tan estrecha que existe con estos países desde la negociación y firma en 1992 del Tratado de Libre Comercio de América del Norte, entre México, Canadá y Estados Unidos, que se volvió vigente a partir del 1 de enero de 1994.

Con la firma de este tratado, los países miembros se comprometieron a remover los obstáculos al libre tránsito de profesionistas. Estuvieron entonces orillados a revisar sus requerimientos nacionales para la homologación de competencias y títulos universitarios para facilitar el libre flujo de los trabajadores con alta calificación. Por tal motivo, México inició un proceso de reestructuración y supervisión del SES y creó organismos e instancias externas a las propias IES, abocados tanto a la acreditación de los programas como a la certificación de los perfiles profesionales, en las escalas institucional, nacional e internacional¹⁷.

Dicho proceso de edificación progresiva de un mecanismo de aseguramiento de calidad cada vez más integral, arrancó el 7 de noviembre de 1989 con la instalación de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) y con la puesta en marcha, el 23 de noviembre del mismo año, de la Comisión Nacional

¹⁶ Véase COPAES (2000) *Manual de Procedimientos para el Reconocimiento de Organismos Acreditadores de programas académicos de Nivel Superior*. Consulta 2006 en: http://www.copaes.org.mx/documentos/Documentos/2_Manual_procedimientos.pdf.

¹⁷ Las líneas de acción gubernamental para este cambio del SES se encuentran plasmadas en Programa de Modernización Educativa (PME 1989 -1994) del presidente Carlos Salinas de Gortari en cuyo apartado 1, del capítulo destinado a la educación superior, se establecieron como principales objetivos los siguientes rubros:

- Mejorar la calidad de la educación superior para formar los profesionales que requiere el desarrollo nacional.
- Atender la demanda de la educación superior (...) asegurando la oportunidad de ingreso a los estudiantes que procedan de las regiones y grupos sociales más desfavorecidos.
- Fortalecer el sistema de coordinación y planeación nacional de la educación superior; orientar su actividad mediante un esfuerzo de evaluación y reordenación interna de las instituciones, con el apoyo sostenido del Estado. Véase, SEP 1989: 130- 131.

de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA). Esta comisión fue encargada del diseño de un sistema nacional para evaluar la educación superior en función de términos como calidad, excelencia, pertinencia, evaluación, planeación y productividad académica. La CONAEVA estuvo apoyada por un primer programa estratégico del gobierno federal: el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) creado en 1990. El FOMES, tras cierta valoración, financió aquellos programas de desarrollo institucional que habían presentado las IES de forma voluntaria.

Desde 1991 los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación (CIEES) tienen a su cargo la evaluación de los planes y programas de las universidades. Los CIEES son cuerpos colegiados integrados por académicos procedentes de diferentes regiones del país. Hasta el momento, existen nueve comités, agrupados por área de conocimiento, como se puede observar en el siguiente cuadro:

Cuadro 1.1

Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior

CIEES	FECHA DE CREACION
Comité de Administración	1991
Comité de Ciencias Agropecuarias	1991
Comité de Ingeniería y Tecnología.	1991
Comité de Ciencias Naturales y Exactas.	1991
Comité de Ciencias de la Salud.	1993
Comité de Ciencias Sociales y Administrativas.	1993
Comité de Educación y Humanidades.	1993
Comité de Difusión y Extensión de la Cultura.	1992
Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo.	1994

Fuente. Página del COPAES, consultada en abril 2006 <http://www.copaes.org.mx>.

La evaluación que hacen los CIEES tiene una vigencia de tres años y se basa en la asignación de puntajes que permiten a las instituciones obtener desde el nivel Uno hasta el nivel Tres. El nivel Uno significa que el programa evaluado cumple cabalmente con los lineamientos de los CIEES mientras que el nivel Tres implica que el

establecimiento debe realizar varias modificaciones para elevar la calidad de sus servicios.

Las recomendaciones de los CIEES son muy importantes para las instituciones educativas ya que están orientadas a mejorar los programas de docencia, la investigación, la difusión, la administración y la gestión de las IES que, en ocasiones, sirven como plataforma para iniciar la acreditación de los programas de estudio. De acuerdo con sus estadísticas los CIEES, entre 1991 y 2000, evaluaron 1288 programas educativos¹⁸.

De acuerdo con De Vries (1998:73), estas líneas de acción del programa de gobierno del presidente Salinas de Gortari hacia las IES fueron de "monitoreo", fundamentalmente porque los procesos de evaluación institucional implicaron *"un intercambio de información entre los funcionarios federales e institucionales"*¹⁹ para conocer el funcionamiento del sistema.

Más adelante, a partir del 2001, los mecanismos de control sobre las IES se fueron endureciendo -como parte de las tendencias internacionales de regulación del SES-²⁰ como lo indican los contenidos del programa de gobierno del presidente Fox Quezada (PNE 2001-2006). Este programa, además de continuar con los CIEES, incluyó la acreditación de los planes y programas como parte de la política de aseguramiento de la calidad educativa de las IES. Las prioridades promovidas eran la evaluación diagnóstica por parte de los CIEES, la acreditación por organismos reconocidos por el COPAES, la conformación de organismos de acreditación no gubernamentales, el reconocimiento internacional del esquema de acreditación; al mismo tiempo, como marco de incentivación, estableció mecanismos de apoyo

¹⁸ Véase: CIEES http://ses4.sep.gob.mx/aye/ocde/pees/pdf/9_2.pdf. oniente

¹⁹ En palabras del autor: *"En los noventas surge por primera vez un conjunto de políticas que busca afectar explícitamente la docencia...en los ochentas las actividades estuvieron orientadas al monitoreo del sistema, lo cual implicaba un intercambio de información entre los funcionarios federales e institucionales"*. Véase: De Vries, 1998: 73.

²⁰ La implementación de los procesos de acreditación fue uno de los temas de trabajo de la UNESCO, durante la Conferencia Mundial sobre la educación superior el 9 de Octubre de 1998, bajo el título de *La Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI y el Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. En estos documentos se instó a los Estados para que se encargaran de poner en marcha un proceso de profunda reforma en la educación superior. Al mismo tiempo se instó a las IES para que asumieran *"como propia la responsabilidad de rendir cuentas a la sociedad sobre la utilización de los recursos públicos y privados, nacionales o internacionales que reciben para su funcionamiento"*. La versión electrónica de estos documentos fueron consultados en Enero del 2007 en la página: <http://www.crue.org/dfunesco.html>.

financiero extraordinario para que las IES evalúen y acrediten sus programas académicos. A este respecto la agenda de gobierno 2001-2006 anotó textualmente:

“6. Se fomentarán los procesos de autoevaluación institucional y de evaluación externa y se alentará la acreditación de programas educativos con el fin de propiciar la mejora continua y el aseguramiento de la calidad.” (SEP, 2001: 20).

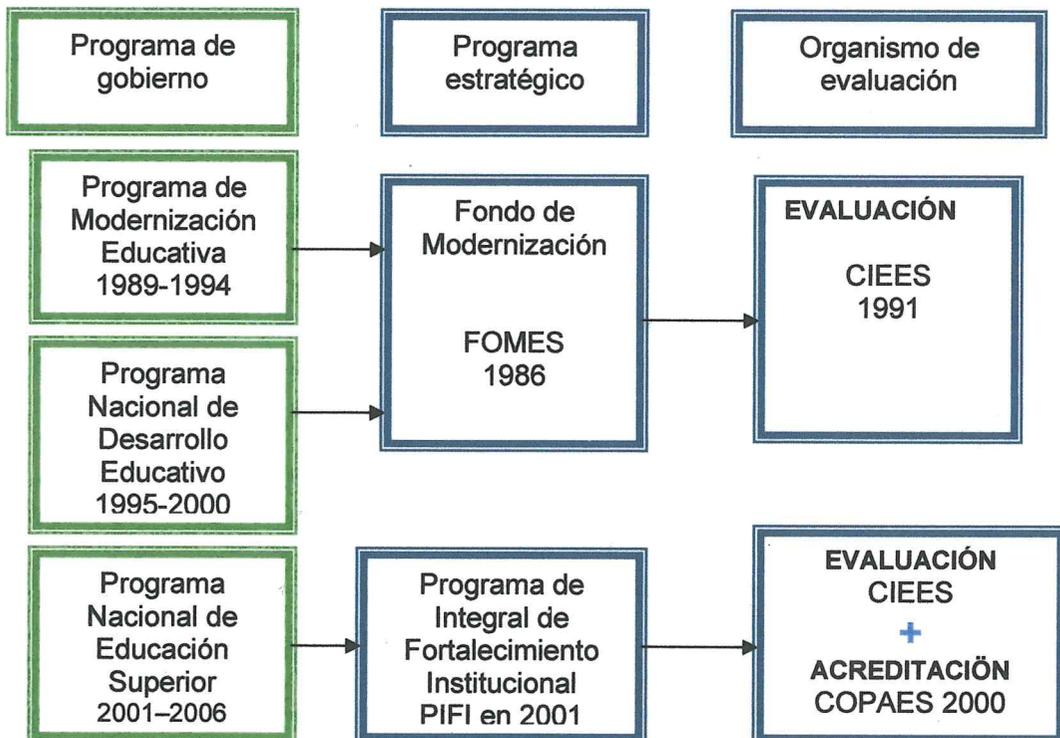
Sobre el financiamiento, precisó:

“Se establecerá un sistema mediante el cual se otorgarán recursos extraordinarios a las Instituciones públicas de educación superior para la realización de programas integrales de fortalecimiento institucional que hayan sido evaluados favorablemente por comités de expertos que se integrarán para tal efecto”(SEP, 2001: 28).

Conforme a dichas prioridades, el gobierno creó el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) –el cual absorbió el FOMES- para articular mejor las estrategias de evaluación de las IES e impulsar, así, la acreditación como uno de sus objetivos fundamentales.

Esquema 1.2

Estrategias de regulación del Gobierno Federal hacia el SES



Fuente: Datos recabados por la autora

A diferencia de las evaluaciones a cargo de los CIEES, la acreditación tiene tres características muy particulares. En primer lugar, sus resultados están publicados periódicamente; en consecuencia, su obtención representa una distinción y funciona como un parámetro de comparación entre las IES que la tienen y las que no. Es a la par una fuente de información pública principalmente para los alumnos y los padres de familia, así como un instrumento para informar a los tomadores de decisiones. En segundo lugar, implican, de acuerdo con los parámetros de COPAES, que las instituciones poseen un alto nivel de calidad, legitimidad y prestigio. Finalmente, posibilitan a las IES presentar propuestas y ser financiadas por recursos extraordinarios mediante el PIFI. En el esquema 1.2 se presenta un resumen de las acciones de regulación del SES emprendidas por el gobierno mexicano desde 1989.

Es importante subrayar que, no obstante el fuerte marco de inducción en donde cobra sentido y vigencia, la acreditación no tiene carácter alguno de obligatoriedad; es por el contrario, un proceso voluntario en donde el titular de la institución tiene que solicitar expresamente al organismo reconocido por el COPAES, su intervención para participar en este proceso. Para este fin, el titular de la institución firma un contrato de prestación de servicios y compromisos mutuos con el organismo acreditador.

Una vez realizado este trámite, el organismo acreditador hace entrega de los instructivos y los formatos para que la IES realice un ejercicio de autoevaluación. Conforme con los requisitos predefinidos, ha de evaluar cualitativa y cuantitativamente sus actividades, organización, insumos, procesos, funcionamiento general y los resultados, así como el alcance de sus objetivos y metas²¹. Esta autoevaluación, al igual que el informe de los CIEES, está entregada por cada establecimiento a su organismo acreditador. Actualmente existen 23 agencias afiliadas a COPAES las cuales acreditan diferentes disciplinas²².

Con base en estos informes, la agencia acreditadora realiza una valoración integral del programa mediante la revisión documental y una visita a las IES para entrevistarse con los representantes de los diferentes sectores de la comunidad y recabar así información complementaria. Una vez cotejada esta información, redacta un informe en donde emite su

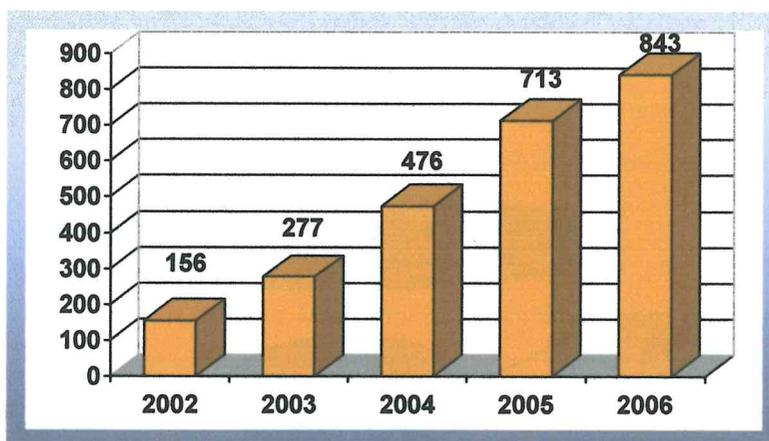
²¹ La descripción de estos procesos de evaluación se describen en el Capítulo II de esta Tesis.

²² Administración, Agronomía, Arquitectura, Biología, Ingeniería, Informática, Ciencias Sociales, Comunicación, Contaduría, Economía, Enfermería, Farmacéutica, Computación, Derecho, Diseño, Educación Física, Medicina, Nutrición, Odontología, Psicología Química, Medicina Veterinaria y Zootecnista. Datos tomados de la página electrónica del COPAES en octubre del 2006 <http://www.copaes.org.mx/oar/oar.htm#publicas>

dictamen final de acreditación o, en su caso, una serie de recomendaciones que las autoridades de las IES deberán atender para lograr su acreditación.

De acuerdo con las estadísticas ofrecidas por el COPAES²³ entre 2002 y 2006 han participado 78 IES en esos procesos de acreditación. Han sido acreditados 843 programas de estudio de nivel licenciatura y nivel técnico universitario, como se indica en la gráfica siguiente:

Gráfica 1.3
Programas acreditados a nivel nacional por COPAES 2002-2006



Fuente: Datos tomados de COPAES: <http://www.copaes.org.mx/publicaciones/copaes.pdf>.
 Página consultada en abril de 2006. Fecha de corte abril 2006

Entre las IES con los mayores números de programas acreditados –hasta el año 2006- se encuentran las universidades que tenían ya una estructura consolidada en cuanto a planta docente, investigación e infraestructura como la Universidad de Guadalajara con 42, el Instituto Politécnico Nacional con 38, la Universidad Nacional Autónoma de México con 35, la Universidad Autónoma de Coahuila con 26, la Universidad Autónoma de Nuevo León con 25, la Universidad Autónoma de Aguascalientes con 24 y la Universidad Autónoma Metropolitana con 19 programas²⁴. En lo que concierne específicamente a la UAM-I, 8 programas han sido acreditados de un total de 26²⁵ Como veremos a continuación, gran parte del éxito que ha tenido la

²³ Fuente: <http://www.copaes.org.mx/publicaciones/copaes.pdf>. Octubre 2006

²⁴ Fuente: Datos tomados de <http://www.copaes.org.mx/oar/oar.htm#publicas> Octubre 2006.

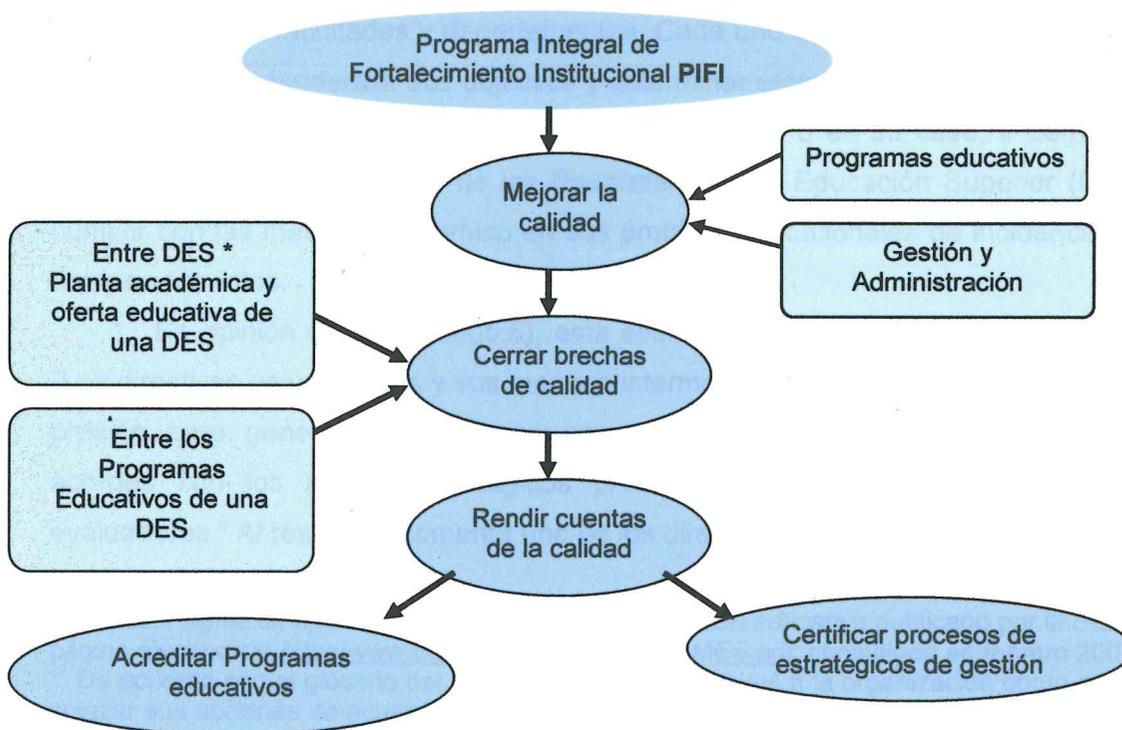
²⁵ Las licenciaturas acreditadas de la UAM-I son Computación, Ingeniería Biomédica, Ingeniería Electrónica, Ingeniería en Energía, Ingeniería Química, Ingeniería Bioquímica, Ingeniería Industrial e Ingeniería en Alimentos.

acreditación en las IES se debe precisamente a los mecanismos utilizados para su implementación.

Mecanismos de incidencia de la política de acreditación

La introducción de las acreditaciones en la agenda de gobierno se tradujo en el diseño de dispositivos de supervisión y rendición de cuentas más puntuales, operados esencialmente mediante el PIFI. Entre los objetivos fundamentales del PIFI, destacan la evaluación y acreditación de los planes y programas de las IES, como lo muestra el esquema siguiente:

Esquema 1.4
Objetivos PIFI 3.0



Fuente: Esquema tomado de http://www.enba.sep.gob.mx/PIFI/pifi_index.htm. Página electrónica PIFI 3.0 consultada en marzo 2006.

*DES: Dependencia de Educación Superior.

La participación en el PIFI, al igual que en el FOMES, es una decisión de la estricta incumbencia de las IES y no tiene carácter constrictivo: representa la instalación de parámetros de gestión, para que las IES reorienten su planeación de

manera holística y progresiva, con base -anota el PIFI- en un “*marco estratégico para brindar una educación de buena calidad*”²⁶.

Hasta el año 2006, el PIFI ha transitado por tres etapas estratégicas. En la etapa del PIFI 1.0, las universidades establecieron –de acuerdo con los formatos sugeridos por el PIFI- su *Visión y Misión*²⁷ para el año 2006. En la del PIFI 2.0, el gobierno federal apoyó a aquellas universidades que necesitaban más insumos para llevar a cabo sus proyectos de desarrollo²⁸; en la tercera del PIFI 3.0, estableció como objetivo principal -para certificar el grado de cumplimiento de las IES – la acreditación de los programas educativos.

En el llenado del PIFI, están involucrados los directivos universitarios de todos los niveles, de manera incremental: a medida que una IES sigue participando en estos programas, va aumentando el nivel de involucramiento de cada uno de los actores que conforman una institución. Así, por ejemplo, para el llenado del PIFI 3.0 están convocadas las autoridades de todos los niveles, desde los rectores hasta los directivos de las facultades y departamentos. Cada uno debe establecer sus proyectos de desarrollo, calendarizar sus objetivos y determinar estrategias a seguir para lograr el cumplimiento de sus “Visiones y Misiones” de mejora, o en su caso, ir cerrando las brechas de calidad al interior de las Dependencias de Educación Superior (DES)²⁹ y cumplir con las metas-compromiso en sus ámbitos institucionales de incidencia en los tiempos previstos.

En opinión de Kent (2005:6), esta estrategia del gobierno federal implicó que “Los directivos universitarios y sus mandos intermedios se vean sometidos a una fuerte presión para generar resultados y, en consecuencia, impulsan cambios internos acordes con los planes estratégicos produciendo información ad hoc para los evaluadores.” Al respecto, comenta uno de los directivos entrevistados:

²⁶ Véase: *Reglas de operación del fondo de modernización educativa* publicado por la SEP en la página electrónica: <http://www.cualtos.udg.mx/PIFI/FOMES.pdf>. consultada en febrero 2007.

²⁷ De acuerdo con el glosario del PIFI, la palabra *Misión* sirve a la organización como guía para enlazar sus acciones de acuerdo con un objetivo deseado. Por su parte la palabra *Visión* es un enunciado que expresa un futuro alentador, motivante para la institución y representa la fuente para formular los objetivos, estrategias y metas de una institución. Véase: <http://www.cualtos.udg.mx/PIFI/Glosario%20PIFI.pdf>.

²⁸ En el primer ejercicio del PIFI 1.0 participaron 41 IES públicas. La UAM se integro a este proceso hasta el año 2002. Véase Guía PIFI 3.0 en la dirección electrónica: <http://colaboracion.uat.edu.mx/rectoria/subacademica/archivos%20planes%20doc/PIFI3/pifi%203.0%20ultima%20version.pdf>.

²⁹ Se considera como una DES a una escuela, facultad, departamento o centro de investigación en donde se agrupan licenciaturas, maestrías o doctorados cuya finalidad es la formación académica, investigación y la difusión de la cultura.

“Los PIFIS obligan a las instituciones a autoevaluarse con criterios muy sólidos, mediante unas guías complejísimas, barrocas. Pero, finalmente, en conjunto útiles, como instrumentos para guiar la evaluación y la planeación de una institución.”

Como lo afirma el entrevistado, la participación en el PIFI “obliga” a las autoridades de las IES a reorientar sus prácticas de autoevaluación y de planeación con base en formatos puntuales que van acotando poco a poco los ámbitos de “autorregulación de las actividades” institucionales, como se verá más adelante. Las conduce asimismo a interactuar con los CIEES para cumplir con las exigencias de PIFI.

Al respecto, la decisión gubernamental de premiar con financiamientos extraordinarios los establecimientos que presentan proyectos de desarrollo institucional conforme a las fórmulas sucesivas de PIFI, ha tenido una aceptación incremental de parte de las IES y las ha orillado a reforzar sus procesos de auto y exoevaluación; de tal manera que entre 2002 y 2006, el número de programas evaluados por los CIEES aumentó notablemente: durante sus primeros 9 años, alcanzó la cifra de 1288 programas, misma que se duplicó en 2003, dos años después de haberse instalado el PIFI³⁰.

Cuadro 1.5
Evolución del padrón de programas evaluados por CIEES*

Nivel de consolidación	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Nivel 1	473	587	800	489	1213	1465
Nivel 2	578	789	1052	1126	1092	977
Nivel 3	237	481	522	520	504	468
Total	1288	1857	2374	2135	2809	2910

Fuente: CIEES http://ses4.sep.gob.mx/aye/ocde/pees/pdf/9_2.pdf. oniente

*La información del 2006 corresponde al mes de julio.

De igual manera, como lo indica la tabla anterior, el número de programas con nivel 1 y 2 (susceptibles de solicitar su acreditación) ha aumentado sistemáticamente, lo que deja vislumbrar a corto plazo el incremento de las demandas institucionales en la materia a COPAES y sus agencias. Consciente de esta situación, uno de los directivos de la DCSH de la UAM-I comentó lo siguiente:

³⁰ Véase; *Reglas de operación del fondo de Modernización educativa*, publicado por la SEP en la página electrónica: <http://www.cualtos.udg.mx/PIFI/FOMES.pdf>. consultada en febrero 2007.

“Entonces, yo les digo a los profesores: “Tenemos que acreditarlos, no porque nosotros pensemos que la acreditación garantice la excelencia, pero la acreditación es una estrategia de sobrevivencia presupuestal...”. Entonces para mí, estratégicamente si es fundamental que nos acreditemos.”

La cita anterior revela que el sistema utilizado por el gobierno mexicano para impulsar la cultura de la “acreditación” ha sido eficaz, no tanto porque ha generado adhesión sino porque ha permitido indirectamente el acceso a recursos financieros adicionales a los presupuestales. De hecho, eso es lo que ha llevado principalmente a las autoridades a meterse en la dinámica de la acreditación en tanto es crucial para su “*sobrevivencia financiera*”, así como a implementar cambios al interior de sus organizaciones académicas para maximizar sus posibilidades de éxito y por ende, sus oportunidades de captación de recursos.

Vale la pena preguntarse entonces ¿Cuáles son las características de funcionamiento de la organización académica de la DCSH de la UAM-I? y ¿Cuáles fueron las estrategias utilizadas por las autoridades para introducir allí la acreditación?

Para contestar a estas interrogantes, hablaré a continuación de la noción de organización académica, refiriéndola a las características propias de la DCSH de la UAM-I.

1.2 La DCSH de la UAM-I: frente a los nuevos compromisos gubernamentales

En este trabajo, tomaré la definición de organización académica propuesta por López Zárate (2000:233) que se centra en la distribución del poder dentro de una organización. Para este investigador la organización académica se refiere a el “*actor o grupo de personas que toman las decisiones, ejercen y disponen de los recursos económicos, y en general, para designar a la persona o grupo de personas quienes mandan en la institución.*”

Los modelos de organización académica han sido clasificados por De Vries (1998: 44 - 45) en cuatro modelos hechos en función de los esquemas de toma de las decisiones prevalentes en cada institución. Dicha clasificación es la siguiente:

- a. **El modelo burocrático** se basa en la legislación y el manejo racional de los recursos. En este modelo de organización, la distribución del trabajo se realiza en forma vertical y jerárquica; las reglas a seguir son explícitas y están definidas a nivel institucional o a nivel nacional, funcionando como vectores de homogeneización de la conducta de los académicos.

Conforme a este modelo, la evaluación se fundamenta en auditorías o inspecciones y se plasma en acreditaciones.

- b. **El modelo colegiado** se caracteriza por una toma de decisiones horizontal y cooperativa, y por un alto nivel de autodeterminación en la distribución del trabajo. Conforme a este modelo, el académico organiza su trabajo según las normas del campo profesional, esto es de manera consensuada.
- c. **El modelo político** supone la negociación entre grupos de interés que representan proyectos y valores distintos. El interés central de los actores consiste en participar en los juegos de poder.
- d. **El modelo empresarial** se refiere a organizaciones que han concitado una gran capacidad para adaptarse a las exigencias del entorno. Las reglas existen pero son secundarias en relación a las metas, por lo cual la organización ha desarrollado capacidades de impulsar adecuaciones para cumplir con las demandas del mercado de manera rápida y eficaz.

Es necesario anotar que, en una institución, estos modelos no se presentan nunca de manera pura, ni abarcan su totalidad, sino que la toma de decisiones se presenta bajo formas híbridas³¹ algunas son más flexibles, más rígidas o más autoritarias según el espacio institucional y el tipo de decisión que se trate.

La Universidad Autónoma Metropolitana y su organización académica innovadora

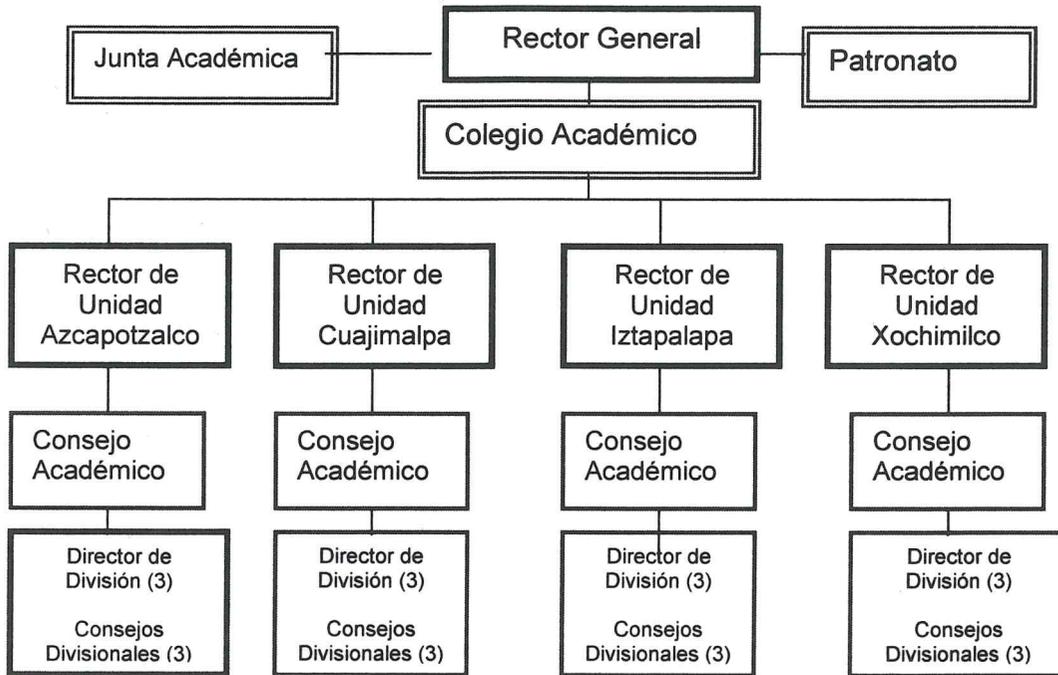
Por su parte, la UAM fue creada como una universidad “*multicampus*”. Abarca varias unidades académicas distribuidas en zonas estratégicas de la ciudad de México³²: Azcapotzalco, Cuajimalpa, Iztapalapa y Xochimilco, cada una con tres Divisiones en donde se agrupan las diferentes licenciaturas³³.

³¹ Aquí retomamos la idea planteada por Álvarez cuando habla de que los fenómenos de cambio en las organizaciones son procesos híbridos que pueden desarrollarse en un tiempo, en múltiples dimensiones y con diferentes lógicas de comportamiento. Véase: Álvarez, 2003: 32.

³² En la distribución estratégica de la UAM se consideró ubicar las unidades académicas cerca de quienes la financian y reclaman su atención... De esta manera la ubicación tuvo como referentes básicos a los obreros e industriales de las zonas de Azcapotzalco e Iztapalapa, y a los grupos marginados de ciudad Nezahualcoyotl y Xochimilco, Véase: Ibarra, 1998: 252.

³³ Las Divisiones de las Unidades Académicas son las siguientes: Azcapotzalco: CyAD Ciencias y Artes para el Diseño, CBI Ciencias Básicas e Ingeniería y CSH Ciencias Sociales y Humanidades. Cuajimalpa: CCD Ciencias de la Comunicación y Diseño, CNI Ciencias Naturales e Ingeniería y CSH Ciencias Sociales y Humanidades. Iztapalapa: CBI Ciencias Básicas e Ingeniería, CBS Ciencias Biológicas y de la Salud y CSH Ciencias Sociales y Humanidades.

Esquema 1.6
Estructura de la UAM



Fuente: Datos elaborados por la autora en base a los documentos presentados en la página electrónica de la UAM. www.uam.mx

El modelo de organización académica de la UAM cuenta con una estructura de gobierno mixta, esto es, un modelo colegiado y un modelo jerárquico. El modelo colegiado está representado por los órganos colegiados de académicos (Colegio Académico, Consejo Divisional y áreas de investigación). Por su parte, el modelo jerárquico está a cargo de los órganos personales (Rector de unidad, Directores de División, jefes de departamento y coordinadores).

Cada uno de estos órganos posee esferas diferenciadas de poder; los órganos colegiados³⁴ deciden, de manera autónoma y horizontal, la forma de trabajar en conjunto y coordinar el trabajo académico.

Xochimilco C Y AD Ciencias y Artes para el Diseño, CBS Ciencias Biológicas y de la Salud y CSH Ciencias Sociales y Humanidades.

³⁴ Los órganos colegiados académicos de la UAM son el Colegio Académico -a nivel de la UAM- los Consejos Académicos y los Consejos Divisionales, en cada una de las unidades Académicas. Las principales funciones del Colegio Académico son: establecer normas y disposiciones reglamentarias de la institución; autorizar los planes de organización académica; autorizar el presupuesto anual de ingresos y egresos; aprobar los estados financieros y autorizar los planes y programas académicos. Dentro de las funciones más importantes del Consejo Académico se encuentran dictaminar y armonizar los proyectos sobre planes y programas académicos;

Los órganos personales³⁵ tienen la facultad de decidir sobre el funcionamiento logístico de la organización académica de manera vertical. De igual manera, a nivel de cada División -como la DCSH de la UAM-I, existen órganos colegiados y órganos personales, en los cuales la toma de decisiones se lleva a cabo de manera mixta.

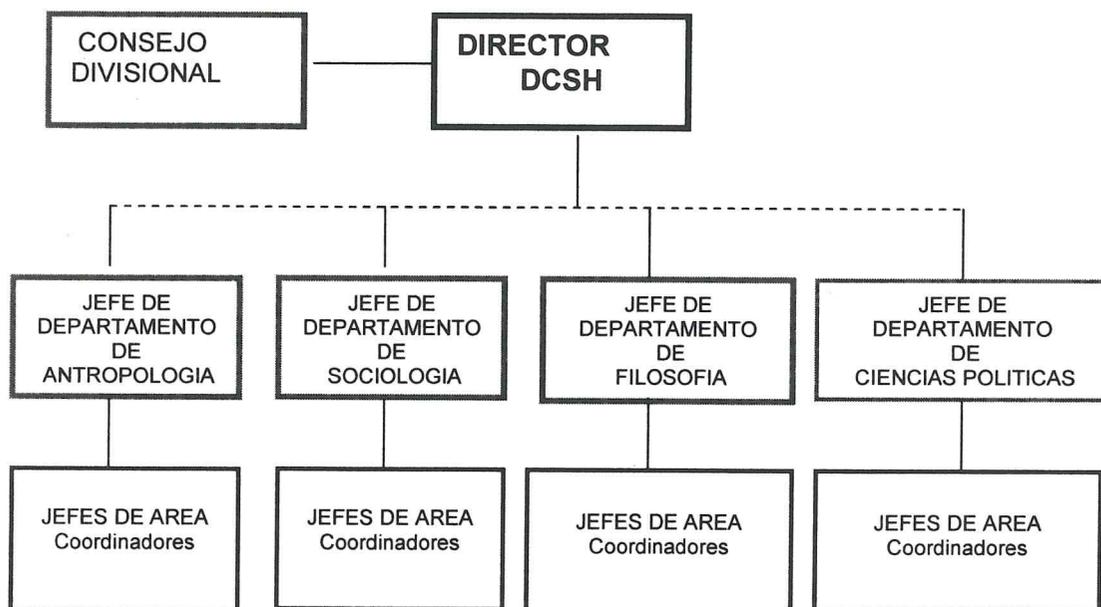
En cada División existe una estructura piramidal conformada por los órganos personales (Director, Jefes de departamento, coordinadores y jefes de área) y por órganos colegiados: Consejo Académico a nivel de toda la Unidad Iztapalapa y Consejo Divisional.

Ahora bien, en la UAM, los directivos al ser los responsables del manejo de los asuntos financieros y al fungir como enlaces entre los representantes del gobierno federal y la organización académica, poseen un grado de autonomía muy acotado; son los encargados de establecer las negociaciones pertinentes con los organismos gubernamentales para buscar recursos financieros, establecer acuerdos de cooperación interinstitucionales y ceñirse a los requerimientos de las políticas públicas; al mismo tiempo deben presentar ante los órganos colegiados de la universidad los resultados de estas negociaciones externas, seguir los protocolos de negociación y obtener un consenso para implementarlos dentro de su dependencia.

designar a los directores de división y proponer al rector general cinco nombres para ser considerados en la terna del nuevo Rector General y/o de unidad. Finalmente, los Consejos Divisionales como el de la DCSH de la UAM-I, designan a los jefes de departamento; presentan el anteproyecto de presupuesto anual de ingresos y egresos de la División; aprueban los proyectos de investigación y vigilan el buen funcionamiento de la División.

³⁵ Los órganos personales de la UAM son el Rector General, Rector de Unidad, Directores de División, Coordinadores y Jefes de área. El Rector General es el máximo órgano personal de la Universidad y a la vez el representante legal ante la sociedad. Sus funciones sustantivas son cumplir y hacer cumplir las resoluciones de la Junta Directiva, presentar proyectos de reglamentación general ante Colegio Académico, conducir las labores de planeación, organizar y promover actividades de difusión cultural para toda la universidad. Los Rectores de unidad son los representantes legales de cada unidad académica. Sus labores son: hacer cumplir los acuerdos del Colegio Académico, administrar el presupuesto de la unidad a su cargo y proporcionar apoyo a las autoridades de las divisiones. Los Directores de División administran los recursos asignados a su División, vigilan el desarrollo de los procesos de investigación, fomentan el cumplimiento de las actividades académicas y designan al secretario académico de la división así como a los coordinadores de estudios de licenciatura y posgrado. Finalmente, los jefes de departamento se encargan de administrar los recursos asignados a su departamento, planear las actividades y el desarrollo del departamento, vigilar el cumplimiento de los proyectos de investigación, así como nombrar los jefes de área.

Tabla. 1. 7
Organigrama de la DCSH de la UAM-I



Fuente: Retomé el esquema de Organigrama de la DCSH de la UAM-I en la página electrónica de la UAM <http://www.uam.mx>.

Por esa razón, las autoridades de la DCSH de la UAM-I afrontan dos dinámicas distintas para lograr sus objetivos de *sobrevivencia financiera* de la División. Primero, obedecen las reglas de juego establecidas por el gobierno federal para la obtención de recursos financieros –y participan en sus programas de planeación estratégicos como el PIFI-. Segundo, buscan fomentar que estas reglas del juego sean aceptadas por los académicos de esta División con el propósito de poder, así, las informaciones y datos requeridos. Aunque en la elaboración del PIFI participan las autoridades institucionales y se comprometen a llevar a cabo los contenidos del programa estratégico de planeación, es evidente que para cumplir estos compromisos sea necesario que las autoridades actúen conforme a los protocolos de legitimación consensuada y obtengan el respaldo de los órganos colegiados.

Por citar un ejemplo: el cuerpo colegiado de las DCSH de la UAM-I -el Consejo Divisional- está conformado por varios representantes de la comunidad universitaria. Cada uno de los integrantes tiene voz y voto en los temas que se presentan en cada sesión. Éste está integrado de la siguiente manera:

Cuadro 1.8

Composición del Consejo Divisional de la DCSH de la UAM-I

	Presidente	Antropología	Economía	Filosofía	Sociología
Director de División	1				
Jefe departamento		1	1	1	1
Académicos		1	1	1	1
Alumnos		1	1	1	1
Total					13

Fuente: Datos tomados de la página electrónica de la UAM www.uam.mx.

Los procesos de negociación dentro de los órganos colegiados son muy aleatorios. Es por eso que la aceptación de una modificación a una ley dependerá de la capacidad de negociación reunida o de las alianzas construidas para que los cambios sean aceptados por el pleno de colegio. Al respecto, uno de los académicos entrevistados explicó de la siguiente forma la dinámica de los procesos de negociación en los cuerpos colegiados de la UAM:

“La agenda es elaborada con anticipación por el Presidente del Consejo y antes de la reunión se envía a los consejeros, quienes al inicio de la sesión la votarán. Las reformas o modificaciones son procesos más complejos. Primero llegan al Consejo Divisional, luego se turna a la comisión respectiva para su análisis. Cuando el pleno la aprueba, se turna a Consejo Académico y ahí se sigue el mismo proceso para que después de votado regrese a Consejo Divisional y finalmente, después de meses o años, se votara para su aceptación.”

1.3 Los académicos: sujetos focales de cambio

La adopción de la política pública de acreditación por la DCSH de la UAM-I implicó elementos de cambio no solamente para la organización académica de esta División sino también para los actores. Se entiende por cambio al evento que promueve la anulación, adaptación o asimilación a nuevos hábitos de conducta. Existen varias definiciones sobre el concepto de cambio en función de la organización en que éste se inserta.

Para March y Simon (1997:7), los actores frente a un fenómeno de cambio responden de manera diferenciada, según el grado de incertidumbre que tienen sobre

las reglas de juego que impone una organización. Estos comportamientos son de varios tipos.

Uno es de "racionalidad limitada", ocurre cuando, a falta de conocimiento general sobre las reglas de funcionamiento de una organización, los actores no saben cómo actuar, desconocen la direccionalidad de los cambios y por lo tanto sus respuestas son accidentales y diferenciadas.

Otro es de tipo "natural", los actores persiguen intereses diferentes y en ocasiones contrapuestos con la propia organización. Generan por lo tanto situaciones de conflicto, negociación o intercambios antes de llegar a un acuerdo común. En este caso, tanto los actores como las organizaciones utilizan las relaciones de poder³⁶ para situarse en las negociaciones.

Un comportamiento adicional está basado en el establecimiento de las reglas de juego. Se produce –afirma Álvarez (2003:29) - cuando la relación entre una organización y los actores se basa en reglas de juego que son: *regulativas*, *constitutivas* y *cognoscitivas*. Conforme con las primeras, la organización define reglas claras con base en premios o/y castigos. Aquí la lógica de comportamiento de los actores es racional, porque los actores conocen los objetivos, medios y metas de la organización.

Pero, por otro lado, se encuentran comportamientos que tocan aspectos *constitutivos* y *cognoscitivos* de los actores. Por ejemplo, existen reglas de orden *constitutivo* cuando los integrantes de una organización comparten una misma identidad, sentido de pertenencia y actúan en función de los intereses del grupo.

De igual manera, las reglas pueden ser de tipo *cognoscitivo*. Estas últimas están calificadas como tales cuando, dentro de una organización, los cambios tocan los linderos del sistema de "valores creencias"³⁷ de los actores. En ambos casos el comportamiento de los actores es muy incierto porque toca aspectos culturales e ideológicos. Además, dice Álvarez (2003:32), no se presenta de manera uniforme por

³⁶ Como relación de poder se entiende aquí una relación de fuerzas en donde uno es susceptible de obtener una ganancia mayor que el otro. Definición tomada de: Crozier y Friedberg, 1990:59.

³⁷ Retomamos la idea de "sistema de valores y creencias" expuesta por Clark. De acuerdo con este autor, el sistema de valores y creencias se refiere a todo aquello que una persona o una colectividad considera importante y por lo tanto digno de ser alcanzado y preservado. Véase: Clark, 1991: 24.

lo que los actores pueden proporcionar respuestas híbridas y por lo tanto difíciles de manejar racionalmente.

¿Quiénes son nuestros actores focales de cambio?

Como un fenómeno sistémico, la implementación de la política de acreditación no solamente incide en la estructura de gobierno de la DCSH de la UAM-I, sino también modifica las prácticas docentes y altera el sistema de valores y creencias de los académicos, ahora sujetos focales de cambio.

En consecuencia, es pertinente enunciar las siguientes preguntas: ¿Qué piensan los académicos de la DCSH de la UAM-I de la acreditación? ¿Cómo perciben su implementación? De acuerdo con Piña³⁸, la introducción de las políticas educativas en los recintos universitarios se mezcla necesariamente con las imágenes y las prácticas sedimentadas que mantienen los profesores; se entrelazan con su sistema de valores y creencias como individuos y con las prácticas sociales del grupo disciplinario al que pertenecen. En el caso de nuestros sujetos de estudio, los académicos de la DCSH de la UAM-I, este aspecto se vuelve un objeto interesante de estudio ya que en el seno de esta División conviven sociólogos, psicólogos, filósofos, escritores, lingüistas, historiadores, economistas, antropólogos, politólogos, etc., con un alto nivel de calificación: 132 tenían en el año 2002 el grado de doctor, 102 el de maestría y 76 profesores el de licenciatura.

Cuadro 1.9
Distribución de la planta docente por grado de la DCSH de la UAM-I en 2002

Departamento	Doctorado	Maestría	Licenciatura
Antropología	18	5	1
Economía	29	30	26
Filosofía	54	39	24
Sociología	31	28	28
TOTAL	42.58%	32.91%	24.51%

Fuente Anuario estadístico 2002. www.uam.mx. Profesores activos de contratación permanente.

³⁸ Para una comprensión más profunda sobre el imaginario colectivo de los académicos frente a las políticas públicas, se sugiere la lectura de los trabajos de Piña, 1998 y 2003.

La DCSH de la UAM-I estaba integrada en 2002, por 310 académicos, conforme con un perfil profesional dual de profesor e investigador. Realizan las siguientes actividades de docencia: impartición de cursos o/y seminarios por trimestre; asesoría de trabajos de investigación; investigación, publicación de artículos y ensayos; participación como jurado de exámenes de oposición y desempeño de puestos de gestión; además dictan conferencias, asisten a seminarios y congresos, elaboran material didáctico, dirigen tesis, forman parte de cuerpos colegiados, etc. Para la realización de proyectos de investigación, están agrupados en cuatro departamentos: Antropología, Economía, Sociología y Filosofía; y áreas de investigación, como se muestra en el cuadro 1.10.

De acuerdo con las estadísticas presentadas en la página electrónica de la UAM, en el año 2002 estaban registradas 28 áreas de investigación, lo cual revela la existencia de una estructura de un trabajo que pudiera favorecer el trabajo colectivo en esta División.

Cuadro 1.10
Áreas de investigación de la DCSH de la UAM-I 2002

Antropología	Economía	Filosofía	Sociología
Cultura	Economía Política	Filosofía de las Ciencias Sociales	Clases y reproducción social
Relaciones económicas	Teoría económica	Historia	Procesos psicosociales de los fenómenos colectivos
Relaciones políticas	Estudios Organizacionales	Historia comparada y regional	Procesos políticos
	Modelación de sist en Economía y la admón.	Historia del Edo y de la Sociedad	Estudios rurales y urbanos
	Planeación estratégica de las empresas	Literatura hispanoamericana	Sociología de la cultura
	Políticas públicas	Lógica y filosofía de las ciencias	Psicología Política e identidades
	Organización y sociedad	Semiológica literatura comparada	Estado y movimientos sociales
		Problemas lingüísticos de México	Acción colectiva, identidades emergentes
		Lengua y culturas extranjeras	Espacio y Sociedad

Fuente: Datos tomados de la pagina electrónica de la UAM. www.uam.mx. Junio 2002.

Como en todos los grupos de trabajo en donde coexisten personas de diferentes áreas disciplinarias, aquí existen grupos de académicos que trabajan de manera conjunta, sobre una misma temática tanto en el área de investigación como en

los cuerpos colegiados. De igual manera, coexisten profesores con posturas e ideologías divergentes que no comulgaron con los intereses del grupo, como lo afirma una de las autoridades entrevistadas:

“En algunas licenciaturas hay comunidades de profesores muy fragmentadas, muy polarizadas, muy divididas. Y, entonces eso ha generado muchos problemas históricos entre ellos. Entonces cuando viene una cosa de estas, como la evaluación de los CIEES, un grupo dice que sí, pero el otro grupo se opone radicalmente. En otra licenciatura, hay dos grandes grupos muy polarizados históricamente, digamos unos muy influidos por el marxismo, los otros más analistas de los procesos electorales. Entonces eso hace muy difícil las negociaciones”.

Como lo indica el entrevistado, a lo largo de la historia de la DCSH de la UAM-I han coexistido grupos e individuos con diferentes posiciones ideológicas. Por este motivo, consideramos que las entrevistas realizadas a este grupo de profesores sobre la implementación de la política de acreditación permitirá observar si existe una relación directa entre los académicos y la aceptación o/y el rechazo del aseguramiento de calidad.

Conclusiones

La implementación de una política pública en una universidad autónoma genera escenarios contrapuestos de toma de decisiones/elaboración de consensos debido a la lógica de funcionamiento propia a una organización académica y a los sistemas de valores y creencias de sus actores, los cuales no siempre confluyen con las lógicas de ordenamiento de la educación superior fomentadas por el gobierno.

La implementación de una política de cambio institucional enfocada a lograr la acreditación de los planes y programas de estudio en la DCSH de la UAM-I presenta aspectos muy interesantes, no solamente porque la institución ha sido un modelo a seguir en varias universidades del país, debido a su organización académica y al alto nivel de calificación de su planta docente, sino también porque, durante más de tres décadas, los ex rectores de la UAM³⁹ han formado parte del grupo de tomadores de

³⁹ Casi por tres lustros (1985-2000) la Secretaría General Ejecutiva de la ANUIES ha estado a cargo de ex rectores de la UAM, como el Dr. Juan Casillas García de León (UAMA) 1985- 1992, el Mtro. Carlos Pallan Figueroa (UAMA) 1993-1997 y el Dr. Julio Rubio Oca (UAMI) de 1997-2001. Información tomada de la página electrónica de ANUIES en mayo del 2006 http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/linea_tiempo/index.html.

decisiones que definen los estándares de calidad del SES. Esa situación ha permitido a la UAM, de manera indirecta, mantenerse a la vanguardia en lo que respecta a sus cambios internos.

Este hecho, resulta paradójico, ya que precisamente la implementación de la política de acreditación en nuestro universo no ha resultado tal y como lo habían planteado sus conceptores, esto es, obtener la acreditación de los planes y programas de la DCSH de la UAM-I en un lapso tiempo no mayor de tres años tiempo que marcan los CIEES para realizar los procesos de mejora y obtener la acreditación por parte de COPAES. Esa falla de previsión convierte esta División en un objeto interesante de estudio, en tanto responde a una Universidad de *excelencia*, en primer lugar; y en segundo, permite observar si efectivamente se llega a establecer un interjuego entre tres entidades impulsoras o condicionantes del cambio: el Estado, las Universidades y los académicos.

Capítulo II

COPAES – UAM:

Dos dinámicas de funcionamiento

Introducción

Si bien la política pública de acreditación fue diseñada para desencadenar reformas estructurales en las universidades a partir de la valoración de la calidad alcanzada con base en criterios predeterminados, también es cierto que las IES mexicanas cuentan con una lógica de funcionamiento interno que les permite regir sus actividades de planeación académicas y establecer sus propios parámetros de valoración de la calidad.

En el caso de la DCSH de la UAM-I, esta lógica de funcionamiento está definida por la Ley Orgánica, de la cual emanan políticas y lineamientos orientados a vigilar y regular el funcionamiento interno de la institución de acuerdo con sus estándares de calidad.

En este capítulo estudiaré dos cuestiones: primero, la naturaleza de los indicadores de calidad que manejan las agencias acreditadoras afiliadas a COPAES; en segundo lugar, cómo la UAM-I evalúa parámetros de calidad y funcionamiento con el objetivo de conocer los escenarios a que se enfrentan las autoridades y los académicos al pretender la acreditación.

2.1 Los parámetros de medición de la acreditación: cuestión de números

La acreditación es un proceso mediante el cual organismos especializados, adscritos al COPAES, miden el grado de calidad de los planes y programas de estudio de una IES con base en parámetros que remiten a aspectos como:

1. Contexto regional e institucional.
2. Planeación y organización de la unidad.
3. Personal académico.
4. Planes y programas de estudio.
5. Procesos de enseñanza aprendizaje.
6. Alumnado.
7. Trayectoria escolar.
8. Investigación.

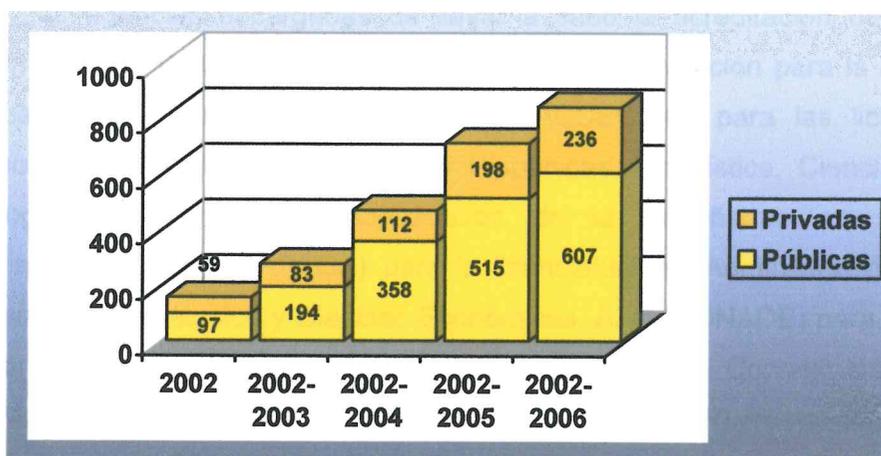
9. Difusión, intercambio, vinculación y educación continúa.
10. Infraestructura y equipamiento.
11. Administración y financiamiento de la unidad.
12. Vinculación con el medio laboral.

La acreditación es otorgada a las IES por un plazo de cinco años, cuando éstas cumplen con los criterios de calidad establecidos de manera satisfactoria, o bien es denegada, cuando no cumplen debidamente con los indicadores enumerados anteriormente.

De acuerdo con las estadísticas elaboradas por el COPAES⁴⁰, en el año 2006 han sido acreditados 843 programas: 607 están adscritos a universidades públicas y 236 a privadas. Estas cifras corroboran que las estrategias utilizadas por el gobierno federal -principalmente mediante la puesta en marcha del PIFI- han desencadenado una participación incremental de las IES en este tipo de dispositivos, asegurando calidad.

Gráfica 2.1

Programas acreditados por COPAES de IES públicas y privadas 2002-2006



Fuente: COPAES: <http://www.copaes.org.mx/publicaciones/copaes.pdf>. Página consultada en abril de 2006.

Este involucramiento creciente es comprensible ya que los procesos de acreditación no solamente implican verificar y regir el desempeño de las IES, sino que estos procesos también constituyen un marco de referencia. A nivel social, participan

⁴⁰Datos consultados en octubre 2006 en <http://www.copaes.org.mx/publicaciones/copaes.pdf>.

en el proceso de legitimación social de los establecimientos. Implican, para las instituciones públicas, la posibilidad de candidatear a los programas de atribución de recursos financieros extraordinarios. Se convierten así, en dispositivos que producen referentes de competitividad para informar sobre el desempeño de las IES, tanto a las autoridades gubernamentales -para la toma de decisiones- como a los estudiantes - para elegir sus programas educativos. A su vez, los plazos acotados de vigencia de las acreditaciones –cinco años- inducen a las autoridades de las IES a posicionar permanentemente sus planes de estudio dentro de la lista de los programas acreditados por el COPAES, para situarse frente a sus pares de manera exitosa. A este respecto, una de las autoridades entrevistadas en la DCSH de la UAM-I expresó claramente esas ventajas:

“Los procesos de evaluación nos ayudan porque finalmente es una mirada externa, es una mirada de otro que nos permite darnos cuenta de algunas deficiencias que, a lo mejor, no las habíamos percibido cabalmente.”

Es posible, para las autoridades, arrancar el proceso de acreditación vía evaluación diagnóstica efectuada en colaboración con los CIEES. Posteriormente, con base en los resultados de este diagnóstico, las IES pueden continuar con el proceso de acreditación.

Las agencias encargadas de llevar a cabo la acreditación de los planes y programas en la DCSH de la UAM-I son cuatro: la Asociación para la Acreditación y Certificación de Ciencias Sociales, A. C. (ACCECISO) para las licenciaturas de Antropología, Filosofía, Historia, Letras Hispánicas, Lingüística, Ciencias Políticas y Sociología; el Consejo de Acreditación de la Enseñanza en Contaduría y Administración, A. C. (CACECA) para la licenciatura en Administración; el Consejo Mexicano de Acreditación y Ciencias Económicas, A. C.(CONACE) para la licenciatura de Economía y para la licenciatura de Psicología Social, el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, A. C.(CNEIP). Esto implica que las autoridades de la DCSH de la UAM-I tengan que negociar con distintos organismos y con diferentes maneras de evaluar. A este respecto, comentó uno de los directivos entrevistados:

“El asunto de la acreditación es complicado, porque se deben de contactar a cada una de sus COPAES, y otra es que el levantamiento de la información, es muy complicado.”

Como lo menciona el entrevistado, los procesos de acreditación se vuelven complejos para esta División porque no existe una sola agencia de COPAES susceptible de acreditar el conjunto de las licenciaturas que aquí se imparten; por ello, las autoridades de las IES se ven empujadas a constituir un equipo de agentes administrativos, cuya atribución es recolectar y organizar el material solicitado por las agencias de COPAES, en función de sus parámetros propios. Así por ejemplo, la ACCECISO -agencia encargada de evaluar siete de las once licenciaturas de la DCSH de la UAM-I- realiza el proceso de acreditación a partir de 11 criterios y 96 indicadores (ver anexo 2, página 102). Sus criterios abarcan desde el análisis del marco normativo (políticas, reglamentos, y lineamientos) de cada uno de los espacios universitarios, la adecuación de la infraestructura, la gestión universitaria, la planeación académica, la congruencia entre los objetivos de los programas académicos, los procesos de enseñanza aprendizaje con el perfil de egreso y la eficiencia terminal.

Más allá de diferencias puntuales, no obstante, la medición de la calidad que hacen las agencias afiliadas a COPAES se basa en una matriz de dos ejes en donde se comparan los insumos con los resultados cuantitativos, conforme a una fórmula cuyos resultados suelen expresarse en términos relativos o proporcionales. A título de ejemplo, menciónense los siguientes indicadores:

- La proporción de la población demandante y de la población que es atendida por el programa.
- La proporción de alumnos que ingresan en cada programa en comparación de los alumnos que concluyen satisfactoriamente los estudios.
- La relación entre los objetivos de aprendizaje que contiene el currículo y los efectivamente alcanzados por cada alumno.
- El tiempo promedio y el modal que demanda concluir el programa.
- Los diferentes aspectos de costo económico: global, por alumno inscrito, por alumno que concluye, por alumno que no se titula, por concepto de gasto, por reporte de investigación, por reporte de investigación publicado, etc.
- La tasa de artículos, libros o reportes por investigador o proyectos por el número de investigadores.
- La cantidad de tesis dirigidas, el tiempo de realización, etc.

- Los efectos de los procesos de burocratización en los costos, en el fracaso de proyectos, en la disminución de las metas alcanzadas, etc.

Constatar que la institución solicitante de acreditación cumple correctamente con estos requerimientos permite a una agencia acreditadora certificar que los productos del trabajo de los académicos y de las IES se realizan conforme a los estándares de calidad. Indican que una IES mantiene un equilibrio entre los profesores con cierta antigüedad y los de reciente ingreso, produce materiales didácticos arbitrados y pertinentes, actualiza el currículo y cuenta con altas tasas de eficiencia terminal, sistema de tutorías, aprendizajes en función del currículo, infraestructura adecuada, investigación de calidad, estudios de seguimiento de egresados y una serie de instrumentos jurídicos actualizados, suficientes y coherentes para regir cada uno de sus procesos⁴¹.

Evidentemente, dicha metodología para medir el nivel de calidad de una IES no siempre corresponde con los parámetros internos de calidad que maneja la propia universidad conforme a las reglas –explícitas o no- que determinan su lógica de funcionamiento interno y, al mismo tiempo, expresan su propio concepto de calidad. Por este motivo, vale la pena preguntarse si los criterios de valoración de las organizaciones acreditadoras tendrán alguna relación con los criterios de valoración que posee la DCSH de la UAM-I. O bien si la introducción de estos criterios de valoración puede modificar el funcionamiento interno de esta IES.

Para contestar estas interrogantes a continuación analizaré las características de funcionamiento de la DCSH de la UAM –I, así como los parámetros de calidad con los que norma sus actividades para verificar si existe una relación unívoca entre los parámetros de valoración de las agencias afiliadas a COPAES y los parámetros de calidad que existen en esta División. Para ese efecto, iniciaré con una breve contextualización de la génesis de la UAM con el fin de explicar los parámetros de calidad y la lógica de funcionamiento de la DCSH de la UAM-I.

⁴¹ Véase la página de ACCECISO en: <http://www.acceciso.org.mx/esp/criterios.pdf>. Página consultada en octubre 2006.

2.2 Los parámetros de medición de la UAM: cuestión de reglas

Se considera como fecha de fundación de la UAM el año de 1973. Su apertura resultó ser un hecho muy particular ya que en la creación de esta universidad coincidieron elementos que la hicieron única e innovadora para su época. Un factor fue el movimiento estudiantil de 1968 que demandó cambios estructurales en el SES⁴². Otro fue el apoyo del gobierno mexicano para crear nuevas instituciones de educación superior y así diversificar la oferta educativa⁴³. Un elemento más, fue el equipo de conceptores⁴⁴ de esta universidad quienes buscaron incorporar tendencias innovadoras⁴⁵ en educación superior, y articular por primera vez, las actividades de docencia e investigación; diseñar esquemas de organización académica; así como impulsar una filosofía de trabajo interdisciplinario. Estas ideas quedaron claramente plasmadas en la Ley Orgánica, de la cual cito:

“Las funciones académicas de la UAM son dos: la docencia y la investigación. La docencia debe formar profesionales que respondan a las necesidades de la sociedad y la investigación debe enfocarse a resolver los problemas nacionales. (Art 2, Frac. I).

- *La organización de la Universidad se crea bajo un régimen de desconcentración funcional y administrativa. (Art 3, Frac I).*
- *La Universidad estará integrada por Unidades Universitarias, en donde cada unidad solucionará, de acuerdo a la Ley y a las disposiciones*

⁴² Hacia finales de los años sesenta, la capacidad que tenía la Universidad para recibir a la demanda estudiantil era insuficiente, pues la población estudiantil que demandaba ingresar al sistema de educación superior paso de 210 000 a 1 080 000 entre 1970 y 1980. Véase: Kent, 1997: 114.

⁴³ Durante el sexenio del presidente Luis Echeverría se crearon nuevas universidades y tecnológicos en varios puntos de la República Mexicana, como: Aguascalientes, Baja California Sur, Ciudad Juárez, Chiapas y Tlaxcala; así como la creación de 23 Institutos Tecnológicos Regionales; y en la zona Metropolitana la UNAM, construyó cinco nuevas Escuelas de Estudios Profesionales de la UNAM (ENEP) y en 1973, se creó la Universidad Autónoma Metropolitana. Véase: López Zárate, et al., 2000: 32.

⁴⁴ En la creación de la UAM se contó con la participación de grandes especialistas de la educación superior como el rector de la UNAM: Guillermo Soberón Acevedo, y el abogado general de la UNAM Carpizo Mac Gregor y por parte de la SEP: el Licenciado Víctor Bravo Ahuja, Díaz de Cossio. Op cit: 33.

⁴⁵ De manera indirecta las ideas innovadoras que dieron origen a la UAM, fueron, por un lado, las recomendaciones de las reuniones internacionales tanto de la OEA como el Seminario sobre interdisciplinariedad en las Universidades, organizado por el Centro para la Investigación e Innovación de la Enseñanza (CERI) y el Ministerio Francés de Educación celebrado en Niza, Francia en 1970. Véase: López Zárate, 2001 42-44 y, en segundo lugar, el modelo de las universidades estadounidenses. Véase Aboites, 1998: 67.

reglamentarias, sus propios problemas. Cada Unidad contará con un Rector y se organizará en Divisiones y Departamentos. (Art. 21)⁴⁶.

Si bien la Ley Orgánica de esta casa de estudios ha determinado la lógica de funcionamiento de esta Universidad, también es cierto que a lo largo de su historia la UAM se ha ido transformando. Esta transformación ha sido el resultado de dos fuerzas: una externa y otra interna.

A nivel externo, la UAM ha sufrido una transformación gradual al modificar poco a poco su lógica de funcionamiento interno -principalmente en el rubro de planeación estratégica- y al participar en proyectos de financiamiento extraordinario como el FOMES y el PIFI. El resultado de su involucramiento en estos ejercicios de planeación "dirigida", la UAM-I es consolidarse como la unidad académica de la institución que ha recibido el mejor porcentaje de recursos por participar exitosamente en este tipo de programas de financiamiento.

Cuadro 2.2

Asignación de recursos extraordinarios UAM: FOMES-PIFI

Concepto	1995-1996	1998-1999	2003-2006*
Azcapotzalco	0.00	4,141,200.00	278,598,903.00
Iztapalapa	3,650.000.00	28,083,410.00	474,411,484.00
Xochimilco	0.00	6,511,300.00	145,702,649.76
Total	3,650.000.00	38,735,910.00	898,713,036.76

Fuente en base a las investigaciones de López Zárate, 2000: 345

* Cifras presentadas en UAM, 2007: 73

A nivel interno, la UAM también ha transitado por un proceso de cambio y de reforma que ha ido modificando el modelo inicial con que fue creada. De acuerdo con Casillas y López Zárate (2005:1), "*existe dentro de esta institución una tendencia gradual hacia el cambio, generada precisamente por la propia agenda interna de esta institución*"⁴⁷. Estos cambios se han producido de manera lenta pero continua,

⁴⁶ Véase: la Ley Orgánica de la UAM en: <http://www.uam.mx/legislacion/index.html>.

⁴⁷ Esta tendencia de reestructuración del modelo original de la UAM, también ha recibido influencia del exterior como fue el caso de la modificación de las líneas de planeación y de la misión de esta universidad con la publicación de la *Políticas Generales de la Universidad*

conforme con la agenda de prioridades de esta Universidad y sus protocolos de negociación. Se han plasmado en revisiones sucesivas de los documentos normativos. Se ha complejizando la legislación a tal grado que a nivel interno, su repertorio se conoce "como el libro negro de la UAM" por el cúmulo de documentos que regulan su operación interna y, principalmente, su Estructura Orgánica, Planeación, Presupuesto, Personal académico y Alumnos.

Mediante esa normatividad, las autoridades de la UAM reglamentaron cada uno de los aspectos de la vida institucional y además. A nivel particular, establecieron políticas específicas para cada una de las Unidades académicas y de las Divisiones, en función de sus características propias. Con estos mecanismos de regulación interna, acotaron los espacios de actuación de las diversas instancias y sectores de la institución, sus relaciones recíprocas y sus competencias, como se observa en el cuadro 2.3. (Página siguiente)

De acuerdo con la lógica de funcionamiento de la UAM cada vez que se pretende aplicar un nuevo reglamento, este debe seguir los rituales de negociación y de legitimación institucional para ser aceptado⁴⁸. Estos abarcan desde la presentación de la propuesta o iniciativa de cambio ante las instancias colegiadas, el establecimiento de las comisiones para su análisis, la presentación de los resultados de estas comisiones ante las instancias colegiadas hasta la aceptación y la aplicación del texto en cuestión⁴⁹.

Autónoma Metropolitana, en 1985. Las Políticas Generales- elaboradas durante el periodo del rector el Dr. Sergio Reyes Lujan, retomaron las propuestas hechas por la Gobierno Federal, la ANUIES y la *Ley Nacional de Planeación* – aprobada en 1983- del SES en donde se estableció (a petición de la SEP) un plan de desarrollo institucional. Véase: López Zárate, et al, 2000: 439.

⁴⁸ De acuerdo con la jerarquía de las leyes, el establecimiento de políticas y reglamentos - que implican la adopción de nuevas reglas para los miembros de una comunidad- son susceptibles de ser consensuados de manera horizontal por las instancias colegiadas para su aprobación. Por el contrario, los lineamientos, al ser las normas que marcan el funcionamiento interno de las políticas, pueden ser emitidos unilateralmente, de manera vertical, y no necesitan ser aprobados por las instancias colegiadas. Véase. www.juridica.unam.mx.

⁴⁹ Adicionalmente se establecieron comisiones para hacerse cargo de la evaluación y seguimiento de la aplicación de estos cambios.

Cuadro 2.3
Mecanismos de auto regulación de la UAM

Estructura Orgánica
▶ Ley Orgánica
▶ Reglamento orgánico
▶ Reglamento interno de los órganos colegiados académicos
▶ Reglamento de la Junta directiva
Planeación y Presupuesto
▶ Políticas generales
▶ Reglamento de planeación
▶ Reglamento del presupuesto
▶ Reglamento de programas de investigación
▶ Políticas operacionales para determinar mecanismos de evaluación y fomento de las áreas de investigación
▶ Políticas operacionales sobre la producción editorial que Incluye Mecanismos de evaluación y fomento respecto de edición, Publicación, difusión y distribución
▶ Políticas operacionales sobre cumplimiento, evaluaciones y fomento de planes y programas de estudio de posgrado
▶ Políticas operacionales de docencia
Personal Académico
▶ Reglamento de ingreso promoción y permanencia del personal académico(RIPPPA)
▶ Tabulador para ingreso y promoción del personal académico (TIPPA)
▶ Reglamento de becas para el personal académico
▶ Reglas para el ingreso y la permanencia del personal académico por obra determinada en áreas clínicas
Alumnos
▶ Reglamento de estudios superiores
▶ Reglamento de diplomados
▶ Reglamento de alumnos
▶ Reglamento de servicio social a nivel de licenciatura
▶ Reglamento de revalidación, establecimiento de equivalencias y acreditación de estudios
▶ Lineamientos generales para determinar el número máximo de alumnos que podrán ser Inscritos

Fuente Legislación, página de la UAM <http://www.uam.mx/legislacion/index.html>

En ocasiones los tiempos de negociación, para la aplicación de un nuevo reglamento, resultan ser muy aleatorios por lo que la introducción de nuevas reglas de funcionamiento es un proceso de mucha mayor duración que la esperada por aquellos

que las propusieron. Un ejemplo que vale la pena mencionar para ilustrarlo es el que se refiere a la primera modificación de los planes de estudio de la DCSH de la UAM-I.

De acuerdo con Ibarra (1998: 295), las primeras reformas de los planes de estudio de la DCSH de la UAM-I iniciaron en 1983: después empezó el “va y viene de las negociaciones” entre las distintas instancias colegiadas y por fin fueron aprobadas por el Colegio Académico en la sesión del 8 de julio de 1992. En esta sesión se estableció como la fecha de aplicación de los nuevos planes y programas el mes de septiembre de 1993, es decir, varios años después.

Atendiendo a esta problemática, el Colegio Académico aprobó el 22 de abril de 1992 reformas adicionales al Reglamento de estudios superiores, nivel licenciatura, en lo que respecta a los planes de estudio para agilizar los tramites de aceptación y facultar a los consejeros divisionales a autorizar las adecuaciones de los planes y programas de estudio sin someterlas posteriormente al Consejo Académico respectivo. Con este ejemplo, se ve que mediante modificaciones de los reglamentos internos de esta universidad es posible re-direccionar la toma de decisiones en dentro de la organización académica pero que el proceso de aceptación de dichos cambios es tardado e incierto.

Otro ejemplo de cambio y transformación interna en la UAM-I fue la introducción de mecanismos para normar las actividades de docencia en esta Universidad. A pesar de que las funciones sustantivas de los académicos en la institución, ya sean de investigación, difusión y docencia, siempre ha existido una inquietud por parte de las autoridades de hacer más productivas y eficientes las actividades de docencia. El análisis sobre el punto inició en el año de 1999, cuando el entonces el Rector General de la UAM, José Luis Gázquez, propuso una reflexión colectiva para analizar la relación entre el desempeño escolar –aprobación, egreso, titulación- y el desempeño en general de la docencia⁵⁰.

⁵⁰ El primer paso de esta reflexión colectiva fue la exposición de motivos sobre la iniciativa que hizo el Rector General ante académicos de las nueve Divisiones. A partir del reconocimiento de la comunidad académica –y particularmente de la importancia de tomar a los estudiantes como centro de atención, como parte fundamental de la universidad y como base para su funcionamiento- se inicio el proceso de consulta para recoger todas las voces de las diferentes instancias universitarias. Posteriormente, se llevó a cabo la consulta en donde se discutieron los documentos elaborados por profesores y estudiantes. -individuales y colectivos- que dieron como resultado la agenda de *la reforma* de la Políticas Generales de Docencia. Véase Carbajal, 2004.

En esta reflexión sobre la docencia, afirma Carbajal (2004:76), *“se encontró que la investigación, como una tarea básicamente individualista, estaba dirigida hacia especialistas, y que sus resultados se reflejaban -con mucha frecuencia- hacia el exterior; mientras que la docencia, donde existía una mínima presencia del conocimiento,, creativo y propio, -y donde paradójicamente la mayor parte de los contenidos son el material básico de la disciplina- estaba por completo alejada, ajena a la tarea cotidiana de la investigación.”*

La desvinculación entre estas dos actividades concebidas en la Ley Orgánica como “complementarias” hablaba ya de una problemática que no ha sido resuelta por la emisión de las Políticas Generales, ni por los mecanismos institucionales de evaluación abocados a medir el desempeño de los académicos de esta institución.

A pesar de las limitaciones, el ejercicio de “reflexión colectiva” sirvió de base para que la modificación de las Políticas Generales continuara su trayectoria: en marzo del 2001 se acordó, en el seno del Colegio Académico, emitir las Políticas Operacionales para determinar de manera puntual los aspectos que debían ser mejorados⁵¹. Por su parte, en febrero del 2003, el Consejo Académico de la Unidad Iztapalapa llevó a cabo la contextualización de estas políticas y creó a la vez, su versión de las Políticas Operativas de Docencia de la unidad Iztapalapa (conocidas como PODI).

Como una acción en cascada, en abril del 2005, el Consejo Académico de la UAM-I aprobó el dictamen para que cada una de las Divisiones de esta unidad tradujera estas políticas en acciones concretas y en lineamientos aplicables a nivel de cada División y así diera respuestas a las preocupaciones existente desde 1999 para mejorar el desempeño docente del cuerpo académico ⁵². A nivel de la DCSH de la UAM-I, los aspectos que se pretendía mejorar con las PODI – y que analizaremos en el capítulo siguiente- fueron cuatro:

- Flexibilidad curricular de los planes y programas de estudio
- Corresponsabilidad entre la institución, los académicos y los estudiantes.
- Vinculación entre la docencia y la investigación.
- Desarrollo de las habilidades básicas de los alumnos.

⁵¹ Las Políticas Operativas de Docencia de la Unidad Iztapalapa fueron aprobadas por el Consejo Académico en la Sesión 231, celebrada el 28 de enero de 2003. Véase: http://www.iztapalapa.uam.mx/conacad/doc_relevantes/index.htm.

⁵² De esta manera las Políticas Operacionales de Docencia, a nivel de la UAM, se traducen en Políticas Operativas de Docencia a nivel de la Unidad Académica y en Lineamientos de docencia a nivel de cada División.

Para la DCSH de la UAM-I, estas políticas de docencia -como todos los documentos normativos generados por la UAM- constituyen una carta fuerte en el camino hacia la acreditación, ya que responden en términos generales a los rubros que manejan los CIEES y el COPAES sobre normatividad, políticas y lineamientos institucionales referentes al contexto institucional, planeación, personal académico, alumnado, infraestructura, investigación y administración.

Sin embargo, a nivel particular, este proceso de contrastación no muestra una relación unívoca entre los parámetros de valoración de los organismos evaluadores y los de la Institución, principalmente porque en la UAM, rubros como planeación, gestión y valoración del desempeño académico han sido definidos -por tradición- de manera interna y en articulación con los proyectos de la agenda de desarrollo institucional.

Por tal motivo, los procesos de valoración impulsados por organismos como los CIEES y el COPAES son considerados por algunos investigadores como mecanismos operativos de inducción que presionan a las autoridades para que modifiquen sus procesos y prácticas de funcionamiento para alcanzar los resultados esperados por los organismos evaluadores. Como lo afirma López Brabilla (2003:4) *“al acreditarse, se está aceptando y cumpliendo la voluntad del otro”* razón por la cual los espacios de autonomía, gestión, conducción y lógica interna de una IES se ven afectados.

¿Qué implica esto para las autoridades interesadas en acreditar las licenciaturas provistas por su establecimiento? Si bien las agencias evaluadoras buscan valorar la calidad recurriendo a parámetros mensurables y cuantificables, los procesos de corroboración de estos indicadores, y eventualmente de ajustes internos para cumplirlo, significa para las autoridades de las IES el surgimiento de tensiones en dos niveles. A nivel de la organización académica, las llevan a privilegiar la obtención de resultados y a modificar sus prácticas de gestión, administración, planeación y valoración del desempeño docente para adaptarse a las reglas de operación que marcan los organismos evaluadores. Y en segundo lugar, les conduce a emprender una lucha de fuerzas con los académicos para cumplir en tiempo y forma con los compromisos adquiridos con el gobierno federal.

El gran debate sobre la aplicación de las políticas públicas empieza exactamente aquí: surge cuando se tratan de tocar las prácticas cotidianas de los actores, cuando se trata de romper inercias rutinarias de las personas o bien de mover las reglas de funcionamiento interno de una organización para cumplir con

requerimientos de agentes externos. Este aspecto nos parece importante ya que uno de los objetivos de las agencias evaluadoras es precisamente llegar a modificar las prácticas de los docentes de la IES para elevar los niveles de “calidad” y “productividad.”

Por tal motivo, a continuación hablaremos de los parámetros de valoración del trabajo docente vigentes en las organizaciones afiliadas a COPAES y los cotejaremos con los que tradicionalmente utiliza la DCSH de la UAM-I con ese mismo propósito para detectar las similitudes y las divergencias entre ambas representaciones del trabajo docente.

2.3 La evaluación del desempeño docente de la UAM y las agencias acreditadoras: un problema por resolver

Combinar la evaluación del desempeño docente con la remuneración salarial, dice Porter (2005:1), ha sido “*el arte de echar a perder las cosas.*” Ha sido también, uno de los resultados no deseados de la política salarial implementada en las universidades mexicanas en los años ochentas para deshomologar los salarios de los académicos en función de su productividad.

Dicha estrategia salarial representa hoy en día, un problema que debe ser resuelto entre las IES y los organismos evaluadores, precisamente porque las agencias evaluadoras califican el desempeño docente a partir de elementos que no siempre se encuentran contemplados en los reglamentos correspondientes en las IES. Por ejemplo, los parámetros de medición que utilizan los organismos evaluadores –como la ACCECISO- están fundamentados con en una revisión de los rubros siguientes:

- ✓ Métodos de enseñanza.
- ✓ Trabajo individual, en equipo y con computadora.
- ✓ Creatividad del pensamiento crítico.
- ✓ Métodos y técnicas de investigación.
- ✓ Participación en proyectos de investigación.
- ✓ Actividades extracurriculares.
- ✓ Aprendizaje permanente.
- ✓ Evaluación del aprendizaje.
- ✓ Exámenes de diagnóstico o departamentales.
- ✓ Cumplimiento de los programas de asignatura.
- ✓ Evaluación de la trayectoria escolar.

- ✓ Tutorías y orientación académica- profesional.
- ✓ Pertenencia al S.N.I.
- ✓ Pertenencia a un Cuerpo Académico.
- ✓ Elaboración de material didáctico arbitrado.
- ✓ Investigación de alta calidad.
- ✓ Participación en puestos de gestión institucional.
- ✓ Actualización y formación académica.

En la UAM, la valoración del desempeño docente está efectuada conforme al programa de estímulos y becas: desde 1984, no está vinculada con las cifras de productividad sino con la evaluación individual de las tareas sustantivas asignadas a los académicos: la docencia, la investigación y la difusión, como lo mencionamos anteriormente. El Tabulador de Ingreso y Permanencia del Personal Académico de la UAM (por sus siglas TIPPA) es un instrumento que evalúa la producción individual de los académicos con base en los productos presentados en los campos de la docencia, la investigación, la difusión de la cultura, las tareas administrativas; atribuyéndoles diferentes puntajes.

Como se observa en la tabla 2.4, cada una de estas funciones se encuentra desagregada en productos del trabajo específicos, los cuales son evaluados por las comisiones dictaminadoras. El TIPPA otorga alto puntaje a los rubros como: formación académica, gestión universitaria e investigación. Pero desvalora las actividades de docencia -como impartición de cursos- orillando a los profesores de la UAM a realizar aquellas actividades a las que el tabulador confiere los mayores puntajes.

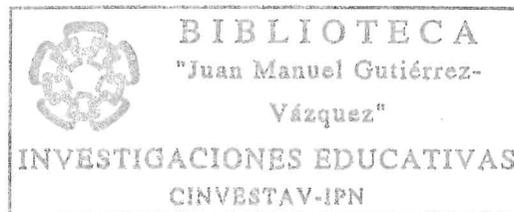


Tabla 2. 4
Parámetros de medición de los docentes de la UAM

TABULADOR DE PROMOCION DEL PERSONAL ACADEMICO			
Productos del trabajo	Puntaje		Productos del trabajo
	Mín.-Max		
1. Libros de texto	2,200 -6 600		21. Talleres de apoyo
2. Desarrollo de paquetes computacionales	660 - 6 600		22. Cursos de actualización nivel licenciatura
3. Artículos especializados de investigación	880- 3 300		23. Cursos de actualización nivel posgrado
4. Libro científico	2 200- 6 600		24. Cursos de educación continua
5. Expedición del título de patente	660- 6 600		25. Diplomados
6. Desarrollo de modelos innovadores	880 -3 300		26. Antologías comentadas
7. Libros de divulgación	880 -3 300		27. Traducciones publicadas de libros
8. Obra propia: diseño y arquitectónica	220- 3 300		28. Traducciones publicadas de artículos
9. Publicaciones artísticas	220 -6 600		29. Trabajos presentados en eventos especializados
10. Traducción literaria publicada	110- 3 300		30. Asesorías de proyectos de investigación
11. Dirección y edición de cine, radio y tv	220- 6 600		31. Conferencias magistrales en eventos especializados
12. Grado maestría	6 600- 6 600		32. Conferencias impartidas
13. Grado doctorado	8 800 -8 800		33. Artículos de divulgación
14. Elaboración de planes de estudio	750- 1 500		34. Artículos periodísticos o de divulgación
15. Coordinación académica	1 100- 1 100		35. Traducción publicada de artículos de divulgación
16. Dirección académica	1 650- 1 650		36. Dirección de publicaciones periódicas
17. Participación en Com. Dictaminadoras	1 100- 1 100		37. Traducción publicada de libros de divulgación
18. Experiencia profesional relevante	2 200- 2 200		38 Participación en órganos colegiados
19. Cursos a nivel licenciatura	210		39. Participación como asesores en comisiones dictaminadoras
20. Cursos nivel posgrado	315		

Fuente: tabulador de ingreso y promoción del personal académico de la UAM. Artículo V. Versión electrónica: <http://www.uam.mx/legislacion/index.html>

De manera paralela al TIPPA, la UAM creó en 1989⁵³ un programa de estímulos y becas destinado a apoyar a los académicos de la institución frente al drástico deterioro de sus sueldos a raíz de la crisis financiera del país; al mismo tiempo, dicho programa permitió distribuir oportunidades para recibir “premios o / y reconocimientos “ por las actividades realizadas y diferenciar los ingresos con base en la productividad demostrada y comprobada. Si bien el nombramiento de los académicos de esta institución nos remite a una dupla de funciones “investigación y docencia “, con el arranque de este programa de estímulos y becas, los docentes pudieron dedicar sus esfuerzos académicos a la realización de una sola actividad. Este programa está conformado por nueve modalidades como se muestra a continuación:

Tabla 2. 5
Programa de estímulos y becas de la UAM

Nombre	INICIO
Estímulo a la docencia y a la investigación (EDI)	1989
Becas de apoyo a la permanencia del personal académico (B a P)	1990
Estímulo a la trayectoria académica sobresaliente (ETAS)	1991
Premio a la docencia	1991
Premio a la investigación	1991
Premio a las áreas de investigación	1991
Beca de reconocimiento de la carrera docente (BCA)	1992
Estímulo a grados académicos (E Grados)	1993

Fuente: Datos elaborados en base a las investigaciones de Álvarez 2003: 436.

El programa de estímulos y becas de la UAM, al igual que el TIPPA, ha sido utilizado por las autoridades de esta institución como un instrumento para orillar e inducir a los académicos a desarrollar ciertas actividades, sobre todo en docencia. Ha sido considerado por algunos de nuestros entrevistados como una estrategia contraproducente en relación al proyecto institucional de la Universidad, porque contribuyó a ingresar a las autoridades y los académicos en una dinámica de “premios y castigos”, vinculada con repercusiones financieras más que con cuestiones académicas (Didou, 1995:78).

⁵³ Esta iniciativa del gobierno federal fue adoptada, en 1992, por las IES para crear una serie de programas de incentivos basados en la evaluación de los productos de investigación y de docencia. Véase López Zárate, et al. 2000: 441.

“Creo que la comunidad de los académicos -ha llegado un cierto nivel de perversión- sólo acepta trabajar más si está de por medio ganar más. Este es un efecto sumamente claro de los límites que tienen que orientar las reformas académicas a través únicamente del dinero. Entonces muchas de las resistencias a las reformas en la docencia derivan del hecho de que se tendrá que trabajar más. Pero si queremos que la UAM sea una universidad mejor, tenemos que trabajar más. Aunque ello no tenga como consecuencia que ganemos más dinero.”

Ciertamente, como lo afirma la opinión del académico entrevistado, el modelo utilizado por la UAM para equiparar productos académicos y remuneraciones extraordinarias ha llevado a esta institución a escenarios muy polarizados de “autocomplacencia” en donde los académicos –conocedores de las reglas de juego en materia de ingresos- se oponen a realizar cualquier tipo de actividad “extra” a su carga de trabajo si no existe una remuneración extraordinaria de por medio.

Evidentemente, esta situación particular que vive la DCSH de la UAM-I, representa un elemento de tensión entre las autoridades de las IES y los académicos cuando las primeras pretenden implementar una política de acreditación. Pues, como vimos anteriormente, mientras los organismos afiliados a COPAES acreditan el desempeño de una IES –en su institución en conjunto- con base en parámetros eficientistas de evaluación tanto respecto de los individuos como de la IES, la UAM evalúa el desempeño académico -a nivel individual- mediante un sistema de “puntos” que - en la mayoría de las ocasiones- desatiende el proyecto institucional.

Por este motivo, el camino hacia la acreditación de la DCSH de la UAM-I es difícil, ya que las autoridades de esta IES deben utilizar estrategias de gestión, convencimiento y negociación para modificar las prácticas arraigadas entre los académicos.

Conclusiones

Iniciar el camino hacia la acreditación en la DCSH de la UAM-I ha puesto al descubierto varios aspectos relevantes, entre los cuales sobresalen los siguientes:

1. Que las agencias acreditadoras buscan modificar las instituciones -y el sistema en su conjunto- al introducir lógicas, reglas y parámetros de valoración específicos en las universidades mexicanas.

2. Que cada IES se caracteriza por parámetros, lógicas de funcionamiento interno y prácticas de valoración de su desempeño académico.
3. Que los procesos de cambio, en una IES como la UAM, se dan de manera lenta e incremental conforme con dinámicas azarosas de avances y retrocesos, oportunidades de cambio e inercias.
4. Que una dinámica para impulsar los cambios basada solamente en premios y castigos -a nivel federal o institucional- tiene un elevado riesgo de saturación.
5. Que los criterios de valoración de los organismos como el COPAES o los CIEES constituyen referentes para el cambio institucional.

Frente a este panorama, es momento de plantearnos las siguientes preguntas: ¿Cómo actuaron las autoridades de esta División para introducir nuevas reglas de operación en la UAM y socializar un nuevo perfil de desempeño docente? ¿Cuáles fueron las estrategias para reunir de manera pronta y eficaz los criterios exigidos por los organismos evaluadores?

Capítulo III

La evaluación y los cambios anunciados

Introducción

Hay una triste historia de políticas fracasadas en el ámbito educativo, dice Cuban (1999: 9-13)⁵⁴, en parte por errores de diseño, en parte por defectos de la implementación de cada política. Estos errores suelen suceder porque la emisión de una política pública es como una hipótesis que lanza el gobierno mediante su agenda para cumplir una serie de objetivos y resolver problemas de orden público.

Desde el momento en que se echa a andar una política pública, ésta desata muchas expectativas y supone que los actores asuman cargas de trabajo, responsabilidades, estrategias y decisiones. Es por eso que su implementación se convierte en un proceso complejo, difícil de controlar e incierto. Esas características hacen que sea imposible encontrar una fórmula perfecta que compagine voluntades, estrategias y acciones -de los diferentes actores -de manera armónica y efectiva.

En este capítulo, estudiaremos el proceso de implementación de la política de acreditación para ver si las estrategias utilizadas por las autoridades de la DCSH de la UAM-I lograron convocar (y convencer) a la comunidad en torno a la necesidad de la acreditación; veremos igualmente si tuvieron un peso específico en el cambio de la organización académica de esta División; así como en la reorientación de las prácticas

⁵⁴ De acuerdo con este autor, las reformas regresan una y otra vez porque fracasan, porque los políticos yerran en el diagnóstico de los problemas, no extraen lecciones del pasado y no promueven las correctas soluciones. Este mismo autor, refiriéndose al panorama educativo de los EE.UU asegura que, en sus aspectos fundamentales, las propuestas de reforma tienen muy poco que ver con la vida cotidiana de la escuela, porque carecen de un análisis globalizado del sistema. Igualmente afirma que si existiese un análisis constante de las demandas sociales, si existiesen vías de implicación de los diferentes colectivos que participan en el sistema educativo para clarificar criterios de calidad en las prácticas educativas, de ordenación y gestión del sistema escolar, si se realizase una evaluación constante de la cultura escolar, de las necesidades de los profesores y de los centros, si existiese un sistema eficaz de perfeccionamiento de acción continuada, si existiese una comunicación fluida entre la cultura externa, etc. habría que llegar con menos frecuencia a este rito recurrente de políticas fracasadas. Véase Cuban. 1999: 3-13.

académicas. En otras palabras, intentaremos establecer si la implementación fue una historia exitosa o un fracaso.

3.1 Las acciones de las autoridades: preparando el terreno de cambio

La DCSH de la UAM-I inició su proceso hacia la acreditación con un ejercicio de autoevaluación y reflexión entre las autoridades (director, jefes de departamento y coordinadores) para conocer el estado en que se encontraban cada una de las licenciaturas que conformaban la División. Al respecto, el entonces director afirmó:

“Cuando yo llegué a la dirección en el 2002, lo primero que hice fue solicitarles a los coordinadores y a los jefes del departamento que elaboraran un informe, autodiagnóstico de sus propias licenciaturas para conocernos a nosotros mismos, pero también para someterlos a una evaluación diagnóstica de los CIEES. Yo hice el comentario de que ahorita íbamos a hacer la evaluación y que después, íbamos a acreditarlos.”

La cita anterior indica la manera cómo la aplicación de políticas de este índole sirvió para producir una información lógica y congruente sobre aspectos cruciales del funcionamiento institucional al realizar un ejercicio de autoreconocimiento; a la par, permitió ingresar a un entorno donde las IES se rigen por principios de transparencia y rendición de cuentas, al cumplir con los mecanismos de evaluación y de acreditación.

En esa perspectiva, la acreditación fue útil para constituir un marco de regulación para la propia institución; así como, para establecer una reubicación estratégica de los programas hacia afuera. Bajo este doble carácter, las evaluaciones y las acreditaciones afectaron indirectamente a los académicos en cuanto se volvieron referentes tanto para legitimar las prácticas académicas como para transformar la organización, fungiendo los organismos externos de acreditación en un “tercer actor” dentro de la toma de decisiones de esta División.

El carácter progresivo de los procesos de aseguramiento de la calidad, el encadenamiento de las acciones de autodiagnóstico, la evaluación diagnóstica elaborada por los CIEES y -en función de la clasificación lograda- la eventual acreditación de los programas o, en su caso, la decisión de impulsar determinadas reformas para ir adecuando los indicadores y los recursos institucionales a los parámetros generales de evaluación son cuestiones que las autoridades de la DCSH de la UAM-I, e indirectamente los académicos de esta División han percibido muy

claramente. Los han conducido a iniciar un proceso de acreditación y a exponer sus planes y programas frente a los CIEES y el COPAES⁵⁵.

De acuerdo con las entrevistas aplicadas a las autoridades que participaron en este proceso, el hecho de abrir las puertas a los evaluadores provenientes de los CIEES implicaba prever varias situaciones. Suponía exponer sus fortalezas y debilidades ante la *mirada externa* y mantener una comunicación ágil y directa con la comunidad universitaria sobre este proceso para evitar escenarios adversos; pues una parte de la valoración de los CIEES se convierte, precisamente, en la contrastación de la información presentada por las autoridades de las IES con las entrevistas aleatorias que realizan entre la comunidad universitaria para verificar la veracidad de esta información.

Previendo estas situaciones, las autoridades dieron a conocer a la comunidad de esta División, durante varias sesiones informativas, la situación en la que se encontraba la DCSH de la UAM-I y explicaron el proceso de valoración externa al que se enfrentaría esta División. Durante estas sesiones contaron siempre con la participación de los órganos personales de la División y de algunos profesores de *alta estima* para los alumnos⁵⁶ para establecer un lazo de confianza entre los alumnos y los directivos de esta DCSH.

En cada una de las sesiones públicas expusieron gráficamente las fortalezas y las debilidades de la División: entre las fortalezas, hicieron hincapié en la alta calificación de la planta docente, la cual estaba conformada por: 132 profesores de

⁵⁵ 1) El proceso de evaluación comienza con la solicitud de evaluación que hacen las autoridades de la institución de Educación Superior a los CIEES. 2) Se inicia el proceso de intercambio documental y análisis de los ejercicios de auto evaluación institucional. El análisis considera, cuantitativa y cualitativamente, sus actividades, organización, insumos, procesos, funcionamiento general y resultados, así como el alcance de sus objetivos y metas. 3) Se acuerda la visita a la institución de la comisión evaluadora en la que dos miembros del padrón de evaluadores de lo CIEES recaban información sustantiva, adicional y complementaria, a través de las reuniones y entrevistas con alumnos, profesores, egresados, empleadores y autoridades responsables del programa que se evalúa. 4) Con la totalidad de la información proveniente tanto del documento de autoevaluación como la complementaria recabada durante la visita a la institución, los CIEES elaboran un informe de evaluación, que incluye recomendaciones que, en su caso, el programa deberá atender para lograr la acreditación. Véase ANUIES: http://www.anuies.mx/e_proyectos/pdf/UDUAL.pdf.

⁵⁶ De acuerdo con las declaraciones de las autoridades durante todas las reuniones, se buscó establecer un diálogo directo con la comunidad universitaria para dar a conocer la situación en la que se encontraba la División, como lo subraya el comentario de una de las autoridades de la DCSH de la UAM-I: "*Entonces fue muy complicado con los alumnos, porque lo que teníamos que hacer era convocar a esas reuniones a profesores de alta estima por parte de los alumnos, que nos acompañaran para que vean que no era un asunto de un director autoritario.*"

tiempo completo que contaban con el grado de Doctor, 102 con el de Maestría y 76 con el de Licenciatura, como se vio en el cuadro 1.9.

En cambio, un rasgo negativo que las autoridades de esta División enfatizaron fue el tiempo promedio que demoran los alumnos de esta División para obtener el título de licenciatura, como se muestra a continuación:

Tabla 3.1
Trayectoria escolar de los alumnos de la DCSH Generación 2000- 2006

Licenciatura	Ingreso	Bajas *	Egreso	Titulación	Porcentaje Titulación Egreso	
Administración	112	24	17	11	15%	10%
Antropología	38	11	1	1	2%	2%
C. Políticas	96	27	12	3	3%	12%
Economía	67	17	1	3	4%	1%
Filosofía	62	26	4	1	1%	6%
Historia	71	24	2	1	1%	2%
L. Hispánicas	60	23	2	1	1%	3%
Lingüística	32	10	2	2	6%	6%
Sociología	80	27	3	1	1%	3%
Lingüística	32	10	3	2	6%	9%
Psicología	108	34	19	1	0.9%	17%

*Baja significa el abandono por más de 2 años.

Fuente: Datos proporcionados por la Oficina de Planeación de la DCSH de la UAM-I.

De acuerdo con las estadísticas de eficiencia terminal de la DCSH de la UAM-I, este oscila entre 19 a 20 trimestres cuando en teoría, está programado para llevarse a cabo en un periodo de 12 trimestres. La diferencia entre ambas cifras indicaba que más del 60 % de los alumnos de esta División invertía en titularse de 7 a 8 trimestres más que los planteados reglamentariamente.

Apuntaron también que, a pesar de la alta calificación de los docentes, la infraestructura y los marcos normativos de calidad, varios factores hacían que la eficiencia terminal no era la adecuada⁵⁷. Esa situación debía ser conocida por la

⁵⁷ Es importante anotar aquí la opinión de Cuellar. De acuerdo con este investigador, esta tendencia de los organismos evaluadores de considerar el índice de eficiencia terminal como un indicador de calidad tiene varios efectos no deseados en las estrategias que utilizan las IES para pasar esta barrera de valoración. Un ejemplo negativo de esta política aparece cuando algunas IES privadas -para dar una mejor imagen ante las presiones de la SEP y elevar el rubro de eficiencia terminal- han cambiado las estrategias convencionales de titulación y egreso por otros más "rendidores": como la inscripción automática a seminarios de titulación o la inscripción en cursos de posgrado para poder titularse de nivel licenciatura sin realizar un

comunidad de la DCSH de la UAM-I, para su progresiva concientización y movilización, como lo subraya una de las autoridades de la DCSH de la UAM-I:

“Con estos datos convocamos, junto con un grupo de profesores que se nombró, a los jefes de departamento, a los alumnos, y les presentamos esos datos cualitativos y cuantitativos de cada licenciatura, puesto que los CIEES iban a hacer una visita de campo, por esto era una cosa que teníamos que hacer pública y discutirla.”

Con estas sesiones públicas, las autoridades de la DCSH de la UAM-I, buscaron primeramente introducir la idea de la evaluación externa como un medio para el autoconocimiento constructivo y después crear un consenso para recibir a los evaluadores externos. Para lograrlo, fueron sensibilizando a la comunidad universitaria sobre la necesidad de someterse a procesos de evaluación externa para tener *una mirada externa* y objetiva sobre las oportunidades de mejora de la División.

Los ejercicios de sensibilización, además de ser útiles en tanto mecanismos de difusión de las estrategias, sirvieron para aminorar recelos y riesgos de confrontación, principalmente con los integrantes de la División que percibían la presencia de los evaluadores externos como un *acto violatorio de la autonomía universitaria*.

“Por supuesto también habría el problema de quién evalúa y qué es lo que evalúa, por allí hay mucha suspicacia, esto tiene que ver con el temor de que la universidad pierda autonomía, sin duda hay algo al respecto. “

Como lo menciona el académico entrevistado, la resistencia de los docentes frente a la evaluación se debe principalmente al hecho de que sus resultados pueden ser empleados con fines externos, o bien, ser altamente contradictorios con la imagen que la IES tiene de sí misma y de sus académicos, contribuyendo a erosionar su estatus de *excelencia*.

trabajo de tesis, ni examen de grado. Véase: Cuellar y Martínez, 2003 y Ramírez y Sánchez, 2004. De igual manera existen estrategias más positivas como las que parten de los indicadores de la eficiencia terminal para investigar qué tipo de materias o factores externos afectan el desempeño y así buscar medidas para resolver estos problemas. Como el análisis de seguimiento de estudiantes realizado por la UAM, en la página electrónica, consultada en agosto 2008: http://www.egresados.uam.mx/est9803/est_9803.pdf.

A nivel interno, las evaluaciones constituyeron un proceso de aprendizaje institucional para el fortalecimiento de la calidad educativa, la mejor utilización de los recursos disponibles y el cumplimiento de objetivos, proporcionando a las autoridades respectivas la posibilidad de tomar las decisiones más adecuadas para su mejoramiento. A nivel externo, sin embargo, estos mismos procesos de evaluación -al ofrecer una mayor transparencia acerca de lo que sucede al interior de las IES – las convierte en un blanco fácil de comparación. Dejan al descubierto datos relacionados con la utilización de los recursos, nivel de desempeño, el nivel de calidad, manejo del Capital Humano etc., que pueden ser utilizados por los posibles consumidores -para jerarquizar sus elecciones- o por los diseñadores de las políticas públicas para ajustar los mecanismos de control hacia el SES.

Por otro lado, el hecho de someterse a la valoración de sus actividades por agentes externos a las IES equivale, para cierto sector de la comunidad académica de la DCSH de la UAM-I a aceptar tácitamente sus parámetros de medición y por lo tanto a alterar sus rutinas de trabajo, como lo menciona uno de los académicos entrevistados de la DCSH de la UAM-I:

“Entonces pues, todo este tipo de visión externa, de transparencia pues, como que pone en riesgo rutinas ya establecidas y se ve por supuesto como un peligro.”

Una vez que las autoridades de la DCSH de la UAM-I difundieron los procesos de evaluación, invitaron a los CIEES de ciencias sociales a evaluar la División. Estos, siguiendo el protocolo de evaluación, revisaron los documentos probatorios y realizaron entrevistas *in situ* a varios de los integrantes de la comunidad ⁵⁸ que versaron sobre ocho temas –similares a las utilizadas por las agencias afiliadas al COPAES- a saber:

- Planeación y organización de la Unidad.
- Administración y financiamiento de la Unidad.
- Planes y programas de estudio.
- Alumnado.

⁵⁸ De los comentarios de las personas que participaron en las entrevistas, rescatamos la opinión vertida por una de las autoridades.: *“En general la División aceptó y participó en la evaluación diagnóstica con los CIEES. Porque cuando ya entregamos el informe autodiagnóstico y nos plantearon en Enero del 2003 la visita de campo, puedo decir, que los profesores que fueron convocados asistieron, que los alumnos estuvieron allí presentes, que los egresados que fueron convocados para entrevistas también vinieron. Entonces fue una buena, muy buena experiencia.”*

- Personal académico.
- Proceso de enseñanza/aprendizaje.
- Vinculación y educación continua.
- Infraestructura y equipamiento.

Una vez obtenidos los resultados del proceso de evaluación de los CIEES, las autoridades de esta División consideraron pertinente antes de ir por la acreditación, realizar algunos ajustes de fondo para resolver las disfunciones detectadas, considerando que:

“Estos problemas, son como las puntas del iceberg. Es decir, no son problemas, sino síntomas de problemas más profundos, más densos, dentro de la División.”

A partir del análisis externo del nivel de desempeño de la DCSH de la UAM-I, de las recomendaciones emitidas por los CIEES y del ejercicio de auto reflexión, las autoridades decidieron elaborar el Programa Integral de Desarrollo de esta División (Díaz, 2003)⁵⁹. Dicho programa de desarrollo está integrado por cuatro proyectos, que consisten en:

1. Mejorar el perfil del profesorado y la consolidación de los Cuerpos Académicos de la DCSH de la UAM-I;
2. Flexibilizar los planes y programas y mejorar la normatividad, la organización divisional de la docencia y la coparticipación en el proceso de enseñanza-aprendizaje;
3. Asegurar la calidad de los planes de estudios a través de la vinculación docencia –investigación
4. Asegurar la calidad de los planes y programas de estudio a través del mejoramiento de las habilidades básicas de los alumnos.

De estos cuatro proyectos de mejora de la DCSH de la UAM-I, analizaré a continuación el proceso de modificación de los planes de estudios, debido a que dicho proceso implica no solamente modificar o/y adecuar el entramado curricular de las licenciaturas con base en las recomendaciones de movilidad estudiantil⁶⁰, sino también

⁵⁹ Cabe mencionar a que los rubros planteados en el Proides a la DCSH de la UAM-I retoman los puntos principales de la política de aseguramiento de la calidad educativa del gobierno federal 2001-2006.

⁶⁰ Esta preocupación de las autoridades de la DCSH de la UAM-I por flexibilizar los planes de estudios fue uno de los objetivos que planteo la ANUIES como una propuesta para fortalecer la movilidad estudiantil: *“flexibilización de los planes y programas en todas las IES para el año 2003.”* Véase: ANUIES, 2000: 42

establecer los marcos normativos adecuados para que los académicos de esta División participen en dichos cambios. Analizar la modificación de los planes de estudios servirá para mostrar cómo la política de acreditación se va re definiendo a nivel micro, analizar cómo las autoridades de la DCSH de la UAM-I contextualizan y se sitúan ante la política pública de aseguramiento de calidad; y conocer la manera cómo las autoridades de esta División utilizan el marco normativo para incidir en las prácticas académicas cristalizadas, con el fin de reunir condiciones que les den la posibilidad de obtener –y renovar- la acreditación de los planes y programas de estudio.

3.2 Las restricciones hacia los académicos: la legitimación de las políticas externas al interior de una IES

Los trabajos en la materia iniciaron en febrero de 2004, cuando el entonces director de la DCSH de la UAM-I instaló formalmente las comisiones encargadas de elaborar las propuestas de reforma de los planes de estudio en cada una de las licenciaturas de esta División. Tanto para los integrantes de las comisiones como para las autoridades de la DCSH de la UAM-I, dicha responsabilidad significó una oportunidad para revisar programas de acuerdo con las ideas de cambio ideas contenidas en el documento del Rector José Luis Gázquez⁶¹ y adecuarlos con la tendencia de flexibilidad curricular propuesta por la ANUIES⁶².

Dicha flexibilidad curricular supuso para la DCSH de la UAM-I ante todo, incluir nuevas asignaturas, utilizar un sistema de créditos⁶³, evitar la seriación de las asignaturas, multiplicar las alternativas de titulación, establecer dispositivos de tutorías para apoyar a los alumnos en la selección de sus asignatura, organizar un sistema curricular de tipo modular, revisar a profundidad el marco normativo de la universidad

⁶¹ Véase: www.uam.mx/docencia.

⁶² El tema de la flexibilidad curricular lo encontramos también en las investigaciones hechas por ANUIES, presentes en documentos como: *Declaración de Villahermosa* (1971), *Acuerdos de Toluca* (1971), *Acuerdos de Tepic* (1972), *Declaración de Veracruz* (1974) y *Declaración de Querétaro* (1975). Véase página electrónica de la ANUIES http://www.anui.es.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/acciones99/index.html.

⁶³ El concepto de crédito se entiende aquí como una unidad de valor que cuantifica un curso ya sea teórico o práctico, por lo regular, una hora de clase teórica (semana) se le asignan dos créditos y a una hora de clase práctica (semana) un crédito (una licenciatura en promedio tiene 300 a 470 créditos). En el caso de la UAM estos créditos se contabilizan en trimestre y no en semestres como en la mayoría de las universidades, lo que significa llevar a cabo la elaboración de análisis profundos para poder establecer la paridad entre trimestre y semestre.

para facilitar la transición hacia un modelo curricular más flexible y sobre todo, para renovar el contrato social de los académicos hacia la Institución.

Para tal efecto, las autoridades de la DCSH de la UAM-I formaron comisiones de profesores, con la tarea de analizar y proponer reformas a los planes y programas de estudios e incluir las PODI dentro de estas adecuaciones curriculares. Apostaron, con esta estrategia, a la constitución de un marco normativo que les sirviese para delimitar las responsabilidades de los académicos, en función a rubros:

1. Flexibilidad curricular

De acuerdo con las PODI, la modificación de los planes y programas de estudio, debe permitir brindar a los estudiantes una formación científica, humanística y técnica que sea coherente con los “*ámbitos profesionales*”⁶⁴.

2. Corresponsabilidad

La corresponsabilidad se refiere al compromiso que comparten la institución y los académicos en relación a los alumnos, desde que llegan a la institución hasta que egresan. Por tal motivo, se propuso la creación de un sistema de tutorías y la programación de actividades académicas encaminadas a la formación de los alumnos⁶⁵.

⁶⁴ Las acciones específicas para mejorar la flexibilidad curricular de los planes de estudios fueron las siguientes: establecer en los planes de estudio de licenciatura un mínimo de 30 % de créditos optativos, del cual deberán cursarse entre el 25% y el 50% en las otras divisiones de la Unidad. Promover que hasta el 25% de los créditos de los planes de estudio puedan ser cursados fuera de la Unidad. Revisar al menos cada cinco años los planes y programas de estudio. Establecer, apoyar y dar continuidad a programas recreativos, culturales, deportivos y artísticos que promuevan la formación integral de los alumnos. Desarrollar vínculos con los egresados y las fuentes de trabajo para identificar la correspondencia entre los planes y programas de estudio y los requerimientos profesionales en el mercado laboral.

⁶⁵ De acuerdo con este rubro de corresponsabilidad, las acciones a seguir son las siguientes: Fomentar que el alumno elabore trimestralmente su currículo escolar en corresponsabilidad con su tutor académico a partir del conocimiento del plan de estudios. Promover la creación y consolidación de grupos de profesores que colaboren con los órganos e instancias correspondientes en el análisis, gestión y evaluación de las actividades docentes. Promover la elaboración de mecanismos idóneos para la evaluación de la docencia en la que participen profesores y alumnos en su diseño, operación y análisis. Diseñar estrategias para el seguimiento del desempeño académico de los alumnos que disminuyan la deserción escolar y favorezcan la conclusión oportuna del plan de estudios. Promover que las divisiones desarrollen durante el primer trimestre programas integrales de introducción al medio universitario para los alumnos de nuevo ingreso, en los cuales se incluya al menos la presentación detallada de los planes de estudio, los deberes y los derechos de los alumnos, la estructura de la Universidad, las instalaciones y servicios universitarios y el sistema de tutorías académicas. Promover la aplicación de evaluaciones departamentales en aquellos cursos en donde se considere pertinente. Promover que la conclusión del proceso de enseñanza aprendizaje contemple

3. Habilidades Básicas

Este rubro se refiere a la necesidad de desarrollar, a través de los programas docentes, las habilidades básicas (expresión oral y escrita) para que los alumnos logren una mejor comprensión de los conocimientos humanísticos y científicos, tanto en lengua materna como en una segunda lengua, y en algunos casos en una tercera, así como el dominio de lenguajes formales lógicos o intermedios para tener acceso a las nuevas tecnologías⁶⁶.

4. Vinculación entre la docencia e investigación

También se contempló la necesidad de fortalecer la vinculación de los procesos de investigación con los de enseñanza aprendizaje, para fomentar en los profesores y en los alumnos un conjunto de habilidades y actividades que propicien el análisis sistemático y un espíritu crítico ante los temas de estudio⁶⁷.

Las estrategias de incluir las PODI en la modificación de los planes de estudio ayudaron a las autoridades de la DCSH de la UAM-I a resolver una problemática añeja de esta universidad: renovar el compromiso profesional de los académicos con las tareas de docencia. Trajo necesariamente consigo una nueva dinámica de acción conforme con la cual los académicos de esta División - actores focales de cambio- son quienes deben realizar una serie de actividades extras a su carga de trabajo. Dentro de estas actividades destacan las siguientes:

- Organizar o participar en eventos o trabajos relacionados con el seguimiento de egresados.
- Organizar o participar en programas de movilidad estudiantil.
- Brindar asesoría personalizada a lo largo de sus estudios.
- Asesorar planes, programas, proyectos de servicio social.

cuando sea adecuado, la utilización de las tecnologías educativas modernas. Integrar en los planes y programas de estudio actividades que promuevan la discusión sobre problemas sociales y ambientales. Promover que la docencia induzca al trabajo autónomo de los alumnos para asimilar, profundizar y reflexionar sobre lo expuesto en el área.

⁶⁶ Para mejorar este aspecto, se planteó: Mejorar las habilidades de lectura, de expresión oral y escrita, así como la adquisición de lenguajes formales mediante talleres de Tutorías académica. Incorporar el aprendizaje de al menos una lengua extranjera como una materia obligatoria en los planes de estudios de licenciatura.

⁶⁷ De acuerdo con las PODI, las acciones de Vinculación tienen como propósitos: Procurar que los planes de estudio contengan cursos que integren los conocimientos actitudes y habilidades adquiridas y que propicien las actividades de investigación. Promover medidas e incorporen las actividades y resultados de los proyectos de investigación a los procesos de enseñanza aprendizaje. Fomentar la incorporación de los alumnos de licenciatura a las experiencias de investigación desde los primeros trimestres.

- Participar en proyectos que involucren a los alumnos de licenciatura en actividades de investigación.
- Realizar o participar en proyectos especiales de investigación educativa que permitan fortalecer la función docente y la toma de decisiones en el ámbito divisional.
- Elaborar materiales interactivos que permitan el trabajo en línea y a distancia.

Con estas exigencias, las autoridades de esta División buscaban comprometer a los académicos en las tareas de docencia, modificar los planes y programas de la DCSH de la UAM-I y lograr la acreditación de los planes y programas de la División al término de su gestión, en el año 2006.

Sin embargo, este proceso aún no se ha concretizado por varias razones. Primero, porque la adopción de nuevas reglas de funcionamiento implica modificaciones a nivel normativo. Segundo, porque el aumento de las actividades que deben realizar ahora los académicos fue considerado -en esta División como en varias instancias de la UAM-, como un acto violatorio que atentaba contra los lineamientos internos de esta institución en materia de obligaciones profesionales y que ponía en riesgo el acceso a los estímulos y becas de esta Institución⁶⁸ ; tercero, porque este proceso implicó modificar el modelo de toma de decisiones, imperante en esta Universidad desde que inició sus actividades.

3.3 Un nuevo factor en escena: el cambio en la lógica de funcionamiento de una IES

Cabe recordar que el modelo de organización académica con que fue creada la UAM, estuvo basado en una estructura de gobierno mixta; esto es, un modelo colegial y un modelo jerárquico, cada uno de ellos con espacios de poder diferenciados. En este tipo de estructura, los órganos colegiados de profesores deciden, de manera autónoma y horizontal, cómo trabajar en conjunto y cómo coordinar el trabajo académico. Asimismo, los directivos u órganos personales tienen, dentro de sus facultades, la atribución de conducir las labores de planeación así como la de administrar los

⁶⁸ Con base en la Ley Orgánica, el Reglamento Orgánico, el RIPPPA y el Contrato Colectivo, varios profesores de la UAM manifestaron su desacuerdo en el aumento de actividades docentes como requisito para la obtención de la Beca al Reconocimiento Académico de la UAM, pues de acuerdo con sus argumentos existe una: *"Violación a la libertad de cátedra y de libre examen y discusión de ideas con el aumento y determinación de las actividades que se deben de cumplir en la docencia"*. Véase: UAM- SITUAM, 2005.

recursos. Se debe recordar, también, que las recomendaciones de los CIEES y los criterios de medición de los organismos acreditadores constituyeron elementos de presión para que las autoridades de esta División fomentaran estrategias que les ayudaran a cumplir los compromisos pactados con el gobierno.

Esta situación provocó que tanto los CIEES como COPAES se hayan vuelto factores importantes que desde una posición de exterioridad influyen en las decisiones internas de la DCSH de la UAM-I, empujando a que las autoridades de esta División adopten nuevas formas de conducción. Ahora, vale la pena preguntarnos; ¿Qué decisiones han sido tomadas de manera colegiada en la DCSH de la UAM-I? ¿Qué decisiones lo han sido en forma jerárquica? Dentro de este proceso hacia la acreditación: ¿se ha transitado hacia otro tipo de modelo en la toma de decisiones?

Modelo jerárquico

Analizar la manera como inició el proceso hacia la acreditación de la DCSH revela que la toma de decisiones de tipo jerárquico fue una de las estrategias centrales en esta organización académica. Se debió principalmente a que las autoridades y los mandos medios de esta casa de estudios fueron quienes decidieron entrar en la dinámica de aseguramiento de la calidad educativa propuesta por el PNE 2001-2006 y participar activamente en los PIFI's, como lo subraya uno de los coordinadores de licenciatura de esta División:

“Pero ha habido un estímulo, una provocación, una promoción a través de los PIFIS para que los programas educativos vayan hacia la evaluación y hacia la acreditación. Eso es algo que no podemos eludir, institucionalmente no podemos eludir.”

De acuerdo con la cita anterior se observa que conforme con la teoría de Kent (2005:6), las estrategias federales de reforma educativa lograron involucrar tanto a los directivos universitarios como a los mandos intermedios ⁶⁹ para generar cambios

⁶⁹ De acuerdo con una de las opiniones de las autoridades de la DCSH de la UAM-I sobre la participación de los mandos medios en la toma de decisiones reproducimos la cita siguiente: *“Debo decir que, los jefes de departamento y los Coordinadores siempre apoyaron la necesidad de hacer la evaluación diagnóstica... también puedo decir que el informe que nos otorgaron los CIEES, nos ayudaron a continuar con las acciones que ya habíamos emprendido. Es decir, nos sirvieron a nosotros como sustento para seguir avanzado en lo que ya estábamos haciendo.”*

internos acordes con las orientaciones contenidas en el PIFI. Entre las acciones derivadas de dicho modelo jerárquico de toma de decisiones destacan las siguientes:

- La elaboración del Plan de Desarrollo Institucional con base en los lineamientos del PIFI,
- la modificación de los planes y programas de estudio y la incorporación de políticas y lineamientos muy puntuales,
- la designación de comisiones de académicas y
- la selección de las tareas a realizar por dichas las comisiones.

Modelo Colegiado

Sobresalen, como ejemplo de trabajo colegiado, las sesiones que realizaron las comisiones de profesores encargadas de definir las modificaciones de los planes y programas de estudio. Si bien es cierto que las negociaciones dentro de estas comisiones se produjeron entre pares, también el trabajo colegiado se llevó a cabo en función de metas y objetivos determinados por los directivos.

Esta situación provocó que los espacios de acción y de negociación entre pares académicos fueran acotados, primero por las exigencias expresadas por los directivos de la DCSH de la UAM-I y en segundo lugar por las presiones de tiempo para cumplir con la planeación estratégica en esta División. En ese sentido, los académicos que participaron en dichas tuvieron un papel de operarios, lo que redujo sus márgenes de autogestión.

Este alejamiento de los órganos colegiados con respecto de la mesa de negociaciones estratégicas de una institución –comenta uno de los académicos entrevistados- se debe a que las negociaciones horizontales están subordinadas a la toma de decisiones jerárquica, por lo que están reorganizadas con base en los proyectos institucionales ya decididos de antemano por las autoridades personales:

“Las autoridades no toman en cuenta a la comunidad. De repente avisan “hay este programa”, convocan a reuniones de coordinadores de carrera o jefes de área y dicen: “se va a hacer tal reforma en la División, pero ya dan las órdenes y así quieren que se hagan las cosas.”

De acuerdo con la opinión anterior, la participación de los académicos en los cambios que está viviendo la DCSH de la UAM-I se ve acotada a la realización de tareas de tipo instrumental.

Modelo empresarial

De acuerdo con De Vries (1998: 44-45), el impacto de las políticas públicas en las universidades ha ido modelando su lógica de funcionamiento interno, principalmente el referente a la organización académica. Para este autor, las presiones y requerimientos externos obligan⁷⁰ a las autoridades a responder de manera diferenciada y a salir de los esquemas de gobierno, planteados por Clark, (1991) de tipo colegiado-jerárquico para adoptar otro tipo de modelo, a saber, burocrático, político o empresarial.

En opinión de De Vries (1998:48): "*se puede pensar a la universidad como una empresa*" que responda a las exigencias del exterior de manera más eficiente para cumplir con las expectativas del cliente, en este caso el alumno. En este modelo, el académico es evaluado en función de los índices de productividad, generalmente determinados por instancias externas a la propia institución y el diseño curricular está sujeto a las demandas formuladas externamente.

Entre los elementos que sugieren que la política de acreditación ha orillado a los establecimientos a utilizar este modelo de gestión, podemos mencionar los siguientes:

1.- La modificación de los planes de estudios con base en los criterios de movilidad provenientes de tendencias externas a la propia IES⁷¹,

2.- La evaluación del desempeño docente con base en criterios de productividad, definidos por organismos externos,

3. La figura de las autoridades de esta IES como *manager*, en el sentido de que su función principal es la obtención de recursos financieros del exterior.

Cabe mencionar que la búsqueda de recursos extraordinarios también forma parte de las recomendaciones emitidas por el PNE 2001-2006: "*Fomentar en las instituciones públicas la búsqueda de fuentes complementarias de financiamiento, en particular de aquellas que contribuyen a vincularlas con su entorno*" (SEP. 2001: 216)⁷².

⁷¹ Dentro de estos criterios podemos mencionar: a nivel de las IES incorporar elementos normativos para propiciar la apertura institucional, contar con estructuras organizacionales adecuadas y establecer políticas internas de reconocimiento de créditos y equivalencias y a nivel de los planes y programas, revisión y actualización periódica de los planes de estudio y la introducción de contenidos internacionales en el currículum. Véase ANUIES, 1999: sp

⁷² Dentro de este rubro, es importante anotar que el monto de los recursos extraordinarios obtenidos por las autoridades de la DCSH de la UAM-I pasó de \$ 8,965, 442, en el año 2000, a

Conclusiones

La implementación de la política de acreditación ha sido utilizada por las autoridades de la DCSH de la UAM-I, como un elemento coyuntural que los llevó a emprender reformas al interior de esa División y contribuyó a justificarlas ante la comunidad.

En primer lugar, legitimó la realización de ejercicios de autoconocimiento a nivel de la División con el fin de establecer estrategias para mejorar su eficiencia y resultados. En segundo lugar, sirvió para respaldar el proceso iniciado en el año de 1999 para mejorar la calidad de la docencia mediante la aplicación de las PODI; en tercer lugar, permitió argumentar la adopción de nuevos esquemas de organización académica.

Sin embargo, como lo apuntamos antes, en el caso de la DCSH de la UAM-I aún no podemos hablar de la implementación plena de una política de acreditación, ya que, en los hechos, la legitimación de este proceso no se ha formalizado plenamente, pues aún existen algunas discrepancias en lo político (oposición entre los grupos de poder), elementos culturales (defensa a la identidad), aspectos de la administración (inercias en el aparato burocrático), recursos económicos (insuficientes estímulos); y elementos académicos (resistencia a nuevas prácticas) que impiden una completa y óptima aplicación de la acreditación.

Esto ha fomentado la existencia de una forma híbrida dentro de la lógica de funcionamiento de esta universidad. Se percibe la presencia de algunos componentes del modelo de institución "estandarizada" o "ideal" que se quiere introducir con la mecánica de acreditación; bajo esta lógica, todos los esfuerzos de las IES deben orientarse al cumplimiento de "misiones", normas de calidad y rendición de cuentas; aún cuando permanecen todavía rasgos, procesos, conductas y acciones relacionadas con el modelo de institución "crítica" del cual sectores de la UAM quieren desprenderse.

Capítulo IV

La percepción de los agentes de cambio:

Un elemento no contemplado

Introducción

La implementación de las políticas públicas depende de un encadenamiento de acciones que abarca desde la conformación de una agenda de gobierno, pasando por el diseño, hasta la adecuada aplicación en la organización en donde se pretende aplicar (Aguilar, 1992:15-64). Como lo hemos visto a lo largo de esta investigación, la implementación de la política de acreditación en la DCSH de la UAM-I ha sido un proceso bastante complejo. Para esta División académica no ha sido suficiente contar con una excelente planta académica, un marco normativo de calidad educativa y estrategias de producción de consensos para lograrla, de acuerdo con los planes de desarrollo de las autoridades de esta División.

Como un ejemplo de las modificaciones que emprendió la UAM-I para apoyar a los alumnos, podemos mencionar la promoción de las becas⁷³, la creación de programas de atención psicológica, la modernización de los sistemas administrativos y de cómputo, la difusión de programas de introducción al medio universitario para los alumnos de primer ingreso, la implementación de estudios de seguimiento de los egresados, así como el mejoramiento de los espacios físicos: salones, biblioteca, cafetería, y áreas deportivas, entre otros (UAM-I, 2004). Entre las acciones que aún hay que realizar se encuentran la aceptación de la modificación de los planes de estudio y la extensión del programa de tutorías a todos los alumnos de la DCSH de la UAM-I.

Otro elemento que ha detenido la adopción de la política de acreditación en la DCSH de la UAM-I ha sido su desigual aceptación por los académicos. Por tal motivo,

⁷³ Es importante mencionar que las autoridades de la DCSH de la UAM-I han buscado apoyar a los alumnos de bajo nivel económico y buen nivel de aprovechamiento con "tutorías" e integrándolos al sistema de becas que ofrece el gobierno federal a través del programa nacional de becas para la educación superior (PRONABES). Como lo mencionó uno de los directivos entrevistados: *"Estos alumnos, son alumnos regulares., van bien, porque son atendidos. Tienen becas y tutores que los revisan cada trimestre, tienen que firmar una carta de que van regulares, de que aprobaron sus materias para seguir recibiendo la beca PRONABES. Son alumnos buenos"*.

en este capítulo estudiaré cuales son sus percepciones al respecto. Para este efecto, realicé entrevistas a profundidad con preguntas sobre el impacto de la acreditación en cuestiones académicas, culturales, disciplinarias y políticas

Para terminar, analizaré la relación que existe entre lo que piensan y lo que hacen los académicos de la DCSH de la UAM-I frente a la implementación de dispositivos de evaluación tendientes a la acreditación; para ver si existe una relación unívoca entre su posición ideológica como grupo y su actuar como individuos.

4.1 Lo Académico: la cantidad de la producción sobre la calidad

Si bien la implementación de la política de acreditación en la DCSH en 2008 aún no se ha concretado plenamente -sólo se ha llevado a cabo la evaluación diagnóstica de la División por parte de los CIEES- es evidente que el proceso de preparación ha empezado a influir en varios aspectos de la vida académica de esta División.

En efecto, las prácticas académicas⁷⁴ de los docentes han sido alteradas por los criterios de evaluación de las tareas docentes que utilizan los organismos como los CIEES y el COPAES; por otra parte -a nivel de esta División- los convenios firmados con la SEP -en el año 2002- para iniciar los procesos de evaluación y acreditación generaron desacuerdos entre los académicos y las autoridades porque aceleraron los procesos de adecuación e influyeron en la dinámica interna de esta División.

Los organismos evaluadores afiliados a los CIEES y al COPAES efectúan la medición del desempeño académico con base en una matriz de dos ejes en donde comparan los insumos y los resultados cuantitativos.

Llenar esta matriz de comparación entre insumos y resultados significó en opinión de algunos de los académicos, un incremento en la carga de trabajo de tipo "eficientista" que alteró las rutinas de trabajo y provocó incertidumbre. Al respecto, uno de los entrevistados afirmó:

"Me parece que hay un temor, por lo menos en la UAM-I, y me parece que en la UAM en general; yo creo que se ha establecido una rutina muy perniciosa para la institución, que consiste en que muchos de los docentes

⁷⁴ Dentro de las prácticas cotidianas de los docentes de la DCSH de la UAM-I podemos mencionar la impartición de cursos obligatorios y optativos, asesoría de trabajos de investigación, la investigación, la publicación de artículos y ensayos, la participación como jurado de exámenes de oposición y los puestos de gestión, además dictan conferencias, asisten a seminarios y congresos, elaboran material didáctico, dirigen tesis, forman parte de cuerpos colegiados, etc.

tienen una resistencia muy grande a cambiar lo que han hecho desde hace mucho tiempo. Debemos considerar que hay factores como el envejecimiento paulatino de la planta académica y las condiciones de privilegio en que trabajamos. Para los profesores de tiempo completo, son muchas exigencias, en cuanto a rendimiento, a presencia dentro de la universidad. Este tipo de visión externa de transparencia, pone en riesgo rutinas ya establecidas y se ve por supuesto como un peligro.”

De acuerdo con la opinión vertida, los procesos de evaluación externa relativos al desempeño docente en las IES representan un riesgo para los académicos de la DCSH de la UAM-I por varias razones. Primero, porque introducen nuevas reglas para evaluar el trabajo académico y *“cambian lo que han hecho desde hace mucho tiempo”* en una planta docente atada a sus tradiciones y envejecida, donde el promedio de edad es de 54 años, el 25% de los profesores tienen más de 60 años de edad⁷⁵.

Segundo, a nivel administrativo, la inclusión de estas tareas en la carga académica de los docentes no implicó un aumento proporcional en sus salarios, sino que las funciones adicionalmente atribuidas fueron consideradas como parte de sus actividades sustantivas. A su vez, la demanda de puntaje o pagos adicionales, expresada por los docentes de la DCSH de la UAM-I cobra sentido en relación a un contexto institucional y a una política de mejoramiento de los ingresos profesionales, en la cual, a cada actividad docente le corresponde un puntaje específico para la obtención de las becas y estímulos de la UAM.

Recordemos que el TIPPA sobrevalúa las actividades de investigación en relación a las de docencia. Atentos a esta situación, algunos de los académicos de la DCSH de la UAM-I han desarrollado una gran capacidad para desempeñar aquellas actividades que les proporcionan mayor cantidad de *puntitos* en el menor tiempo posible. Por estas razones, es comprensible que muestren resistencia ante intentos de incrementar la carga docente sin acompañarlos por un aumento proporcional en el monto salarial, como lo manifestó uno de los académicos entrevistados.

“Por ejemplo en una primera etapa, la docencia se discriminó. La docencia no valía, ¿cuál fue el resultado? Que el académico no quería dar docencia porque eso no valía. Las autoridades después, sacaron las becas a la docencia. “Entonces si ya vale, ahora denme más grupos.” Entonces se ha

⁷⁵ De acuerdo con los datos publicados por el Informe de la DCSH de la UAM-I en el año 2007, la modificación del número de profesores – investigadores de esta División ocurre principalmente por defunción o jubilación. Véase Solís, 2007:7.

estado orientando y el académico pues ha actuado en función de eso, que muchos compañeros que no les interesaba escribir, pues ahora han tenido que hacer lo que sea, porque si no, no les dan la beca.”

Como lo ilustra el comentario anterior, las respuestas reactivas de algunos académicos frente al cambio frecuente de las reglas de asignación de los apoyos extraordinarios de la UAM, nos hablan de lo que Crozier y Friedberg (1990:35) llaman *el aprendizaje de las reglas del juego*.

De acuerdo con estos dos autores, en la medida en que existe un mayor conocimiento de las reglas de juego definidas en y por una organización, los actores pueden conducirse mejor para adaptarse o simular una adaptación de su conducta y así obtener un beneficio personal.

Evidentemente no todos los profesores se encuentran a la caza de los *puntitos* y muchos realizan su labor académica con un alto nivel de excelencia. Sin embargo, en circunstancias económicas en donde el poder adquisitivo del salario nominal, así como el de estímulos y becas está disminuyendo⁷⁶, se escuchan comentarios por parte de los profesores, como el siguiente:

77 “Ahora por ejemplo, ya dicen: hay que dar tutorías. Pues yo creo que ahí entra el temor del académico, mientras sean peras o sean manzanas sí voy a atender a los alumnos, porque si no lo hago puedo tener un reporte negativo de las autoridades y perder la beca de docencia.”

Esta racionalidad limitada de algunos de los académicos indica que la introducción de las nuevas reglas de juego que traen aparejadas las políticas de evaluación y acreditación hacia las IES está generando un ambiente de incertidumbre y conductas de adaptación a las nuevas reglas de coerción.

⁷⁶ Como un ejemplo del decremento en el programa de estímulos y becas de la UAM podemos mencionar que el programa de estímulo a la docencia, en el cual se otorgaba como un incentivo a la productividad un monto inicial de 3 a 7 quincenas de salario –dependiendo de la categoría del académico (asistente, asociado o titular) - se ha visto disminuido en cuatro ocasiones: a).- 1989- 1997: 3, 5 y 7 quincenas, b).- 1998-2000: 2, 3 y 4 quincenas, c).- 2001 -2003: 1, 2 y 3 quincenas, D)- 2004: 0.5, 1.0 y 1.5 quincenas. Datos tomados de Gil, 2005: 23

⁷⁷ Beca de reconocimiento de reconocimiento docente. Vease tabla 2.5. página 48

4.2 Lo disciplinario: la estandarización del sentido crítico

La DCSH de la UAM-I está conformada por académicos provenientes de varias disciplinas en las áreas de ciencias sociales para quienes el quehacer disciplinario no acaba en el salón de clases. La vinculación que establecen entre la investigación, la docencia y la realidad social ha hecho que varios de ellos se mantengan atentos a los cambios sociales. En la planta académica con que cuenta esta División se encuentran entonces ideólogos que han participado en la conformación de movimientos sociales, en el diseño de políticas públicas y en la construcción del pensamiento crítico actual; por lo que sus opiniones se han vuelto un referente obligado dentro del área de Ciencias Sociales. Este perfil ha contribuido a mantener una actitud crítica y reflexiva frente a los cambios que afectan la educación superior en México.

Así por ejemplo, algunos académicos consideran que la acreditación produce situaciones desventajosas para el área de Ciencias Sociales en donde el concepto de calidad es más importante que el de cantidad:

“En Ciencias Sociales el verdadero problema es la cantidad, no la calidad. Desafortunadamente, nuestros problemas no están en la calidad sino en la cantidad, y allí quienes salen perdiendo son los alumnos, debido al nivel de la calidad en la investigación, porque también hay simulación, hay un empobrecimiento en el trabajo de investigación cuando lo que estamos tratando de generar es mucho, no pensar un poco más y elaborar un poco más lo que sacamos y a veces eso es diferente en cada disciplina, por ejemplo un filósofo y un antropólogo tienen diferentes parámetros. Entonces también allí estas evaluaciones, sin diferenciación por disciplina, castigan más a unas disciplinas que a otras.”

Como lo menciona el entrevistado, los organismos evaluadores, efectivamente califican el desempeño académico mediante una serie de criterios determinados centralmente por los CIEES y el COPAES, entre los cuales sobresalen: el número de publicaciones, su impacto en otros investigadores, el prestigio de las editoriales, así como el idioma utilizado, para que puedan ser considerados –por los organismos evaluadores- como productos de buena calidad. Dicho modelo de medición basado en los productos, pone en desventaja aquellas disciplinas que requieren tiempos y formatos diferentes para cumplir –con calidad- con los requisitos de los organismos evaluadores propiciando así la simulación.

En cuanto a las modificaciones de los planes y programas de estudio – una de las recomendaciones que hicieron los CIEES hacia la División fue la modificación de los planes de estudio y la inclusión de nuevas materias que permitieran llevar a cabo la movilidad estudiantil. Sin embargo, algunas de las entrevistas realizadas a los académicos arrojaron una percepción negativa hacia estas recomendaciones:

“Tantas materias optativas pueden provocar que se diluyan los pilares fundamentales de la carrera. Ese es un problema fundamental, siempre ha habido una orientación para tratar de quitar el aspecto crítico de las ciencias sociales. Eso ha sido siempre reducir el aspecto crítico. Por ejemplo: antes de esta reforma, aquí había maestros que les decían a los alumnos que no encontraban empleo porque el plan de estudio de Ciencias Políticas era marxista, que si se acaba el marxismo iban a ver que si había empleo. Entonces, se quitó lo más que se pudo de marxismo, y yo les pregunto a mis alumnos: - Bueno ¿en dónde está el empleo?”

Como lo señala el entrevistado en el caso particular de la licenciatura de Ciencias Políticas de la DCSH de la UAM-I impera entre algunos profesores, la opinión de que las materias de tendencia marxista impiden la inserción laboral de los egresados de esta licenciatura, por lo cual deben de ser remplazadas por otras que reflejen las tendencias neoliberales⁷⁸. Con este ejemplo se puede observar que las coyunturas de reforma curricular son momentos ideales para introducir nuevas materias y redefinir el perfil de egreso de los estudiantes.

Por lo tanto el proceso de revisión de los planes de estudio trae a la mesa de debate un tema ampliamente analizado por Gimeno (1994), que versa sobre la definición del currículo. Para este autor, el diseño de un currículo no se agota en una racionalidad limitada de "quita esto para poner aquello": no significa sustituir unas asignaturas por otras, ni se limita a la lucha corporativa de unos especialistas frente a otros por posicionar sus materias disciplinarias. Supone realizar un análisis a

⁷⁸ En opinión de Rama, la inserción en el medio laboral es bastante incierta ya que: “La flexibilización de los mercados laborales y la renovación tecnológica tornan difícil saber cuáles serán los conocimientos que se requerirán dentro de cinco años. Esto plantea preguntas difíciles a la educación superior por su relación con mercados laborales y sociedades del futuro. Los desajustes en términos de pertinencia con los volúmenes de la demanda de los mercados laborales se expresan hoy en un mundo global en las crecientes migraciones de profesionales”, por lo cual la modificación de los planes y programas de estudio no garantiza obtener un buen empleo. Véase: Rama, 2005: 23.

profundidad para seleccionar de manera apropiada aquellas materias optativas que van a incorporarse en el currículo sin perder de vista la esencia del área disciplinaria.

Los recelos expresados por los académicos de la DCSH de la UAM-I remiten al temor que la reforma curricular desemboque en una estandarización del conocimiento en aras de “responder a las necesidades de la sociedad actual”⁷⁹ y limite el sentido crítico propio de las ciencias sociales.

4.3. Lo cultural: la autonomía bajo control

Bajo la política de acreditación, dice Adrián Acosta (2006:85), *“se rinden las instituciones, se rinden los académicos antes las cuentas, pero también se rinden los preceptos culturales que han formado parte de la esencia de las Universidades”*. De acuerdo con este autor, la política de evaluación ha auspiciado nuevas formas de intervencionismo gubernamental que atentan directamente contra la autonomía universitaria.

Cabe señalar que la condición de “autonomía” fue otorgada a las universidades en el año 1979, por la Constitución Mexicana. Como lo mencionó una de las autoridades entrevistadas, existe un rechazo generalizado de los procesos que tocan al grupo, no aquellos que se dirigen a los individuos (como veremos en el apartado 4.5), ya que son considerados como actos violatorios de la autonomía universitaria. Como lo confirma uno de los académicos al respecto:

“Hay una enorme resistencia, al interior de la institución, entre los grupos de académicos a ser evaluados por instancias externas porque se supone que es violatorio de la autonomía.”

El hecho de que la política de acreditación implique una supervisión y un condicionamiento presupuestal hacia las IES afecta la autonomía universitaria, porque altera la toma de decisiones dentro de la organización académica, modifica los ejercicios de planeación, determina las líneas de los planes y programas de estudio y

⁷⁹ De acuerdo con el documento “Justificación de la reforma al plan de estudios de la licenciatura de sociología de la DCSH de la UAM-I, *“El punto de partida de un Plan de Estudio Reformado no deberá ser su rigidez sino su ductibilidad para adecuarse y actualizarse constantemente. Por eso una vez que se reconoce la necesidad de una nueva reforma, deben de introducirse en dicho programa elementos y medios que se consideren convenientes para responder a las nuevas condiciones sociales y a los requerimientos de una profesión en proceso de desarrollo”*. Tomado de Gutiérrez, 2006: 6

provoca que las IES modifiquen los parámetros de regulación del trabajo académico para responder a los requerimientos de agentes externos a las IES⁸⁰.

La autonomía de las universidades mexicanas esta cuestionada desde el momento en que agencias y organismos externos miden y evalúan el desempeño de los académicos, intervienen en la toma de decisiones de la institución y evalúan su desempeño, otorgándoles una calificación en función de parámetros estandarizados de desempeño.

Anteriormente, el concepto de autonomía universitaria se refería a la capacidad de autogestión y autodeterminación que tenía cada una de las universidades autónomas. Sin embargo, la introducción de las políticas de evaluación y acreditación del desempeño incidieron en la naturaleza, el contenido, la organización y la planeación del trabajo académico allí realizado. Ante ello, varios investigadores como Ibarra (1999, 2001b, 2002) y Gil (2005) calificaron el concepto de autonomía, adjudicándole un adjetivo y declinándolo como "*autonomía responsable*", "*autonomía regulada*", "*autonomía operacional*", "*autonomía vigilada*," o "*autonomía práctica*" para referirse al margen de libertad atribuido a una institución para manejarse dentro de los marcos normativos que definen los organismos evaluadores.

Efectivamente, existe una nueva concepción de la autonomía. Esta nueva autonomía es limitada o vigilada por los escrutadores de los organismos evaluadores para reorientar desde dentro de las IES, su margen de acción. En este sentido, la autonomía universitaria se va acotando a ciertos ámbitos estructurales debido a un intervencionismo estatal que pretende controlar cursos, tiempos, trabajo, docencia, investigación, planeación y gestión..

4.4 Lo político: una lucha de fuerzas desigual

El camino hacia la acreditación ha puesto en evidencia la transformación que el Estado está propiciando en las IES mexicanas, mediante el establecimiento de nuevas reglas de financiamiento, la modernización administrativa de las instituciones, la operación de programas extraordinarios de funcionamiento con base en criterios de desempeño y la estandarización de los conocimientos que deben ser impartidos en las IES mexicanas.

Estos cambios han contribuido a polarizar las posiciones políticas asumidas por los académicos ante el proceso de transformación que atañe a su actividad profesional.

⁸⁰ Estos temas fueron tratados durante las sesiones de conferencias realizadas por los académicos de la DCSH de la UAM-I en el ciclo de conferencia ¿Hacia donde va la Educación Superior? realizada en el mes de marzo de 2004 en la UAM-I.

Para algunos, los procesos de evaluación y acreditación son ejercicios necesarios de rendición de cuentas que las IES deben realizar como un compromiso hacia la sociedad; para otros – al contrario- este tipo de políticas es un mandato procedente de organismos extranjeros que violenta el funcionamiento interno de las universidades, como lo subraya el siguiente comentario de una de las autoridades entrevistadas:

“La evaluación y la acreditación han tardado mucho tiempo para ser aceptadas, porque para algunos grupos en algunas licenciaturas, el argumento es de rechazo; porque para ellos esta política era un dictado del BM del FMI y por lo tanto es considerado como un acto de intervencionismo violatorio de la autonomía. “

Así, el entrevistado apunta uno de los temas abordado por varios de los colegas suyos, sobre el carácter de la política de acreditación en tanto es considerada como una recomendación emitida por organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM). Los académicos suelen de hecho, considerar los procesos de evaluación y acreditación como síntomas de un movimiento internacional de reforma educativa, abocado a transformar la Universidad, con la intención de responder a las exigencias de una economía globalizada cada vez mejor integrada y compleja.

Ciertamente, en opinión de algunos de los entrevistados, el hecho de que dentro de las universidades se elabore un pensamiento crítico acerca de las sociedades y el destino de las naciones, las convierten en un “botín político” para aquellos actores externos que perciben el control del conocimiento como una factor estratégico para el desarrollo de la economía globalizada.

En ese tipo de análisis, en donde el conocimiento está considerado como un factor clave para el desarrollo empresarial y económico, ha llevado a los académicos a opinar sobre el tema de “ lo público y lo privado “ en la educación superior y sobre el valor intrínseco que tiene la universidad pública para el avance del pensamiento universal y la prosperidad social y a posicionarse frente a políticas internacionales que buscan reestructurar el uso de los conocimientos producidos, las prácticas docentes y el modo de conducción de las IES bajo una óptica comercial.

Por lo tanto, los procesos de evaluación y acreditación que ha instaurado el gobierno mexicano hacia las IES como parte de su política de “aseguramiento de la

calidad educativa“ son considerados, por algunos académicos, como mecanismos de control centrados en el cumplimiento de normas y en la rendición de cuentas:

“La evaluación y la acreditación son políticas de la OCDE, del Banco Mundial, de ahí vienen las políticas, y aquí sólo se han encargado de concretarlas. Es como un proyecto internacional de desregulación de la fuerza de trabajo, de los salarios, como en el sector industrial. En todas esas actividades pusieron que cada trabajador, como dicen los líderes empresariales, debe de demostrar que lo que se les va a dar, se lo han ganado, se lo merecen. Pues es lo mismo, nos lo aplicaron en las universidades.”

De acuerdo con este comentario de uno de los académicos, el modo de operación de los mecanismos de evaluación y acreditación -basado en la medición de resultados- es sintomático de cambios que recorren, no solamente las universidades sino también el trabajo académico. Bajo esta dinámica de cambio, el académico – afirma Ibarra (2003:231)- *“deja su papel de promotor del pensamiento autónomo sobre la realidad social por un nuevo académico operativo que participa en las prácticas de producción y transmisión de conocimientos que impulsen la economía global”*. Lo menciona, en forma coincidente, una de las autoridades:

“Las evaluaciones y las acreditaciones se van sólo sobre resultados centrados, sobre eficiencia terminal es allí en donde se imponen unos criterios muy productivistas.”

Este argumento fue manifestado no solamente por las autoridades, sino también por algunos académicos, para quienes los procesos de evaluación y acreditación no sólo determinan exclusivamente los perfiles de desempeño de los académicos, sino también sustituyen los espacios de negociación y consenso interno. Lo demuestra la experiencia en materia de las modificaciones de los planes de estudio en la DSCH, en la cual - en opinión de cierto grupo de los académicos de esta División- no se abrió cauce a la participación de los alumnos⁸¹:

“Aquí también hay una comunidad, ¿qué mecanismos se dan para que los estudiantes participen para que planteen sus puntos de vista? ¿Cómo les han afectado los planes de estudio? ¿Qué opiniones tienen? ¿Qué desearían que se cambie?”

⁸¹ Cabe recordar que la participación de los alumnos dentro de las toma de decisiones se encuentra estipulado en cada uno de los estatutos de los órganos colegiados, dentro de los cuales existe un porcentaje de representantes-alumnos. Véase página de la UAM: en la sección de Legislación: www.uam.mx.

Ante la reacción expresada por los académicos frente a este movimiento de transformación de la universidad, fue abierta una serie de mesas de discusión pública – con la participación de alumnos y académicos - para reflexionar colectivamente sobre lo que estaba ocurriendo en la educación superior y en la UAM. Este ciclo de conferencias, titulado: “*¿Hacia donde va la Educación Superior?* “ tuvo lugar durante los meses de abril y marzo de 2004⁸².

Aunque la totalidad de los académicos de la DCSH de la UAM-I no haya apoyado las modificaciones de los planes de estudio porque ponían en riesgo sus nichos de poder, la manifestación de opiniones opuestas y contradictorias contribuyó a crear escenarios de tensión y conflicto entre grupos y dentro de ellos. Así como los académicos de la DCSH de la UAM-I solicitaron espacios de discusión para poder analizar, asimilar y adaptarse a estos cambios, las autoridades de esta División se vieron presionadas por los convenios firmados con la SEP -mediante el PIFI – para acreditar sus licenciaturas.

4.5 La adaptación de los académicos de las DCSH de la UAM-I, una respuesta esperada

Después de haber analizado cuáles reacciones genera entre los académicos –como grupo socio-profesional- la decisión de las autoridades de buscar acreditar sus planes y programas de estudio, analizaremos las respuestas que han manifestado -como sujetos personales- ante el proyecto gubernamental de reforma educativa, contenidos en el PNE 2001-2006, con el fin de ver si existe una relación directa entre lo que piensan como colectivo y lo que hacen como individuos.

Para tal efecto, consulté las estadísticas -institucionales y nacionales- que comparan el nivel de respuesta de los docentes ante los ejercicios de evaluación del desempeño académico. La elección de esta fuente se justificó por el hecho que, en los dispositivos de acreditación, uno de los criterios para valorar las IES es precisamente la evaluación individual de los académicos desde diferentes perspectivas:

- Formación: obtención de grados académicos,

⁸² Es importante mencionar que por su parte, los alumnos iniciaron un proceso de rechazo frontal hacia las modificaciones de los planes y programas de estudio. Este movimiento de rechazo se materializó a través de paros escalonados, toma de instalaciones universitarias y huelga de hambre de algunos de los miembros de la Asamblea estudiantil de la DCSH de la UAM-I por lo que en enero del año 2008 las autoridades de esta División y los alumnos iniciaron las sesiones de negociación para hablar sobre las propuestas de modificación a los planes de estudio, motivo por el cual estos trabajos se han interrumpido.

- Docencia: compromiso con las tareas de docencia,
- Investigación: pertenencia a grupos o redes de investigación.

A nivel Institucional, estos criterios remiten a las actividades sustantivas exigidas a los académicos de la DCSH de la UAM-I. Su definición, no obstante, ha ido modificándose a lo largo de la historia institucional mediante la reglamentación interna, ya sea por la dinámica interna de cambio o, como afirma Ibarra (2001b), por la aceptación de "*normas abstractas que las instituciones deben de cumplir para estar en condiciones de responder adecuadamente a los retos que plantea el gobierno federal*".

Uno de estos ejemplos lo constituye la instrumentación de las PODI en 2003. Con su aplicación, las autoridades buscaron reglamentar las actividades de docencia en función de un proyecto de desarrollo institucional, en primer lugar; y en segundo, posicionarse en la cultura de rendición de cuentas implementada por el gobierno federal a través de los organismos acreditadores.

Recordemos también que la introducción de las PODI dio inicio a una redefinición de las actividades académicas y por lo tanto a la producción de reglas del juego no contempladas en los programas institucionales de becas de esta institución. A pesar de ello, de acuerdo con los datos estadísticos presentados en el informe de Rectoría General de la UAM en el año 2007, (UAM, 2007:57) se observa que la participación de los académicos de la UAM en el programa de Estímulos y Becas no ha decrecido. Por el contrario, ha ido en aumento, lo que denota una buena capacidad de los académicos de esta institución para adaptarse a entornos emergentes. Lo indica la tabla siguiente:

Tabla 4.1

Participación en el Programa de Becas y Estímulos UAM 1990-2006

Beca	1990	2006
Estimulo a la docencia	315	974
Beca de apoyo a la permanencia	585	462
Beca a al carrera docente		2257
Estimulo a los grados académicos		1808
Estimulo a la trayectoria académica		1013
Total	900	6 514

Fuente: Nómina del año correspondiente de la UAM

En cuanto a la formación del personal académico de la UAM por restricciones presupuestales, el programa de apoyo para que los profesores realicen estudios de

posgrado ha sido suspendido, debido a la puesta en marcha de un programa gubernamental de mayor alcance que el institucional. Las autoridades de esta Institución han, por tanto, invitado a los profesores a participar en el Programa de Mejoramiento del profesorado (PROMEP) para continuar con su habilitación académica.

Independientemente de esa sustitución, el índice de académicos con grados de maestría y doctorado se ha elevado, como se muestra en la tabla siguiente:

Tabla 4.2
Clasificación de profesores de la DCSH de la UAM-I por grado*

AÑO	Licenciatura	Maestría	Doctorado	TOTAL
2002	76	102	132	310
2003	76	102	132	310
2004	70	97	142	309
2005	55	100	154	309
2006	54	92	159	305
2007	46	93	162	301

Fuente: Dirección de Planeación UAM

* Fecha de corte 31 de Diciembre 2007

Si comparamos los datos institucionales con los nacionales, vemos que el nivel de calificación de los académicos de la UAM está muy por encima de la media nacional. Mientras que el 21.30% de los académicos de las IES (de Tiempo Completo) tiene el grado de licenciatura, la UAM sólo el 19.63% de los profesores. De igual manera, a nivel maestría, la media nacional es de 51.78%, en tanto que el porcentaje de los académicos de la UAM es de 36.50%. El porcentaje de los profesores a nivel nacional que poseen el grado de doctorado es de 26.92% y el de la UAM es de 43.87%.

Tabla 4.3
Comparativo de grados académicos de los profesores de Tiempo Completo de la UAM y la Media Nacional 2007

Comparativo	Licenciatura	Maestría	Doctorado	Total
Media Nacional	5,975 21.30%	14,514 51.78%	7,546 26.92%	28.032
UAM	520 19.63%	967 36.50%	1,162 43.87%	2,649

Fuente: Datos tomados de UAM, 2007:59

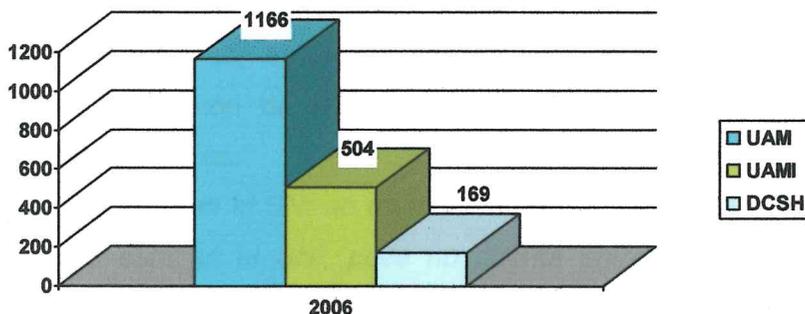
Otras acciones, impulsadas por las autoridades para mejorar a la docencia y la investigación han sido la distribución de apoyos financieros para realizar proyectos asociados a las líneas de investigación como;

- La participación en áreas de investigación,
- la realización de proyectos de investigación bibliográfica nacional o internacional,
- la realización de estancias de investigación en los periodos sabáticos,
- la publicación de libros colectivos,
- la organización de congresos, seminarios y coloquios de alto nivel y
- la participación en eventos de carácter internacional.

A nivel nacional, estas acciones institucionales, han servido también para que los académicos participen en programas de financiamiento gubernamental como el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). Como dato estadístico, en el año 2006, la UAM fue la segunda ⁸³ IES con mayor número de académicos en este programa (1,166 académicos registrados).

Gráfica 4.4

Comparativo de participación de los académicos en el PROMEP 2006



Fuente: Datos tomados de UAMI, 2006: 23

⁸³ Esta tendencia se ha mantenido de acuerdo con las estadísticas presentadas por PROMEP en el año 2007. Las primeras universidades con mayor número de académicos con perfil PROMEP son: Universidad de Guadalajara (1363), Universidad Autónoma Metropolitana (1190), Universidad Autónoma de Nuevo León (696), Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (568) y la Universidad Autónoma de Sinaloa (489). Véase: <http://promep.sep.gob.mx/estadisticas>

La alta participación de los académicos en los programas de reconocimiento al desempeño docente a nivel nacional, al parecer, dependió de dos factores. El primero de ellos ha sido la motivación personal por no quedar fuera de las “ élites académicas”; el segundo consistió en la constante promoción que han hecho las autoridades de la UAM para poder a su vez, cumplir con sus metas de planeación estratégica y elevar la calidad educativa.

Si bien la participación en estos proyectos es, como el caso de los programas de estímulos y becas de cada IES un acto voluntario, es preciso mencionar que la participación de los académicos en estos programas forma parte de los criterios de valoración que utiliza el PIFI y constituye además, un parámetro para la acreditación de los planes y programas de estudio.

En el apartado siguiente comentaré el funcionamiento de cada uno de estos programas de financiamiento, así como de los parámetros de evaluación hacia el trabajo académico y de investigación a fin de entender cómo los académicos de la DCSH de la UAM-I se adaptan a las reglas de evaluación establecidas por los programas de financiamiento⁸⁴.

a. El Sistema Nacional de Investigadores (SNI)

El Sistema Nacional de Investigadores (SNI) es un programa gubernamental administrado por el CONACYT: fue creado por el Gobierno Federal en 1984 como respuesta a una sugerencia de la Academia de la Investigación Científica para apoyar el desarrollo de la investigación. Así como alentar la permanencia de los investigadores en las IES. Sus objetivos son elevar la investigación científica y tecnológica, favorecer la aplicación y transmisión de nuevos conocimientos, así como participar en la formación de investigadores.

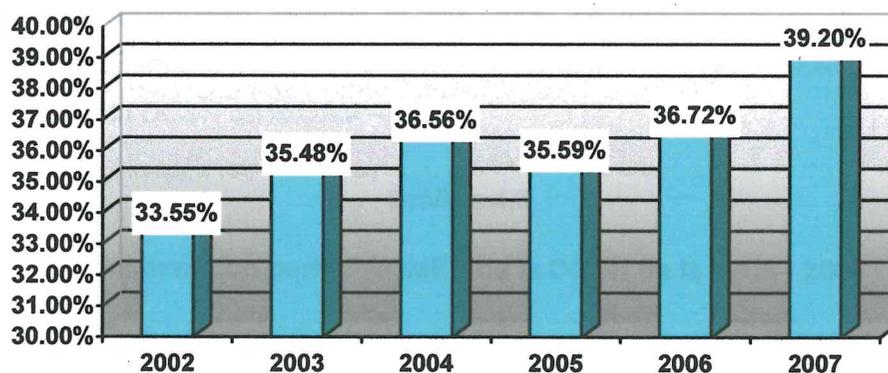
“La participación en el SNI no es totalmente voluntario, en el sentido de que si alguien no esta en el SNI, pues no cuenta entre sus colegas. Inclusive, si alguien no esta en el SNI con frecuencia no es bienvenido en las comisiones

⁸⁴ El Gobierno Federal, como parte de una estrategia para apoyar a los académicos e investigadores mexicanos durante la crisis financiera de la década de 1980, implementó desde 1984, una serie de programas de financiamiento extraordinario para fortalecer la calidad académica y de investigación, así como para asegurar la permanencia de los docentes dentro de las IES.

editoriales. La pertenencia en el SNI es un asunto de currículo, de prestigio académico, pero también la Universidad viene valorada por la SEP, desde ese punto de vista, el presupuesto, las evaluaciones y las acreditaciones. Este es otro tipo de evaluaciones a nivel individual e institucional.”

La pertenencia en el SNI, como lo ilustra el comentario anterior, emitido por uno de los profesores, resulta ser una cuestión de prestigio tanto para los individuos como para las instituciones, de ahí el interés de las autoridades por inducir a los docentes-investigadores en participar en este tipo de programas. En el caso de la DCSH de la UAM-I, la respuesta de los académicos ha ido en aumento, a pesar de que - dicen los académicos: “ los trámites para participar en el SNI, son muy complejos”.

Tabla 4.5
Participación de la DCSH de la UAM-I en el Sistema Nacional de Investigadores (2002-2007)



Fuente: Datos tomados de UAM, 2007: 62

Estas cifras corroboran que actualmente el 39.20% de la planta académica de la DCSH de la UAM-I se encuentra inscrito en el SNI, es decir 118 profesores; mientras que en el 2002 sólo el 33.55%, esto es 104 profesores pertenecía a este sistema. De acuerdo con las expectativas de las autoridades de la DCSH de la UAM-I presentadas en su Informe de actividades 2007 (Solís, 2008: 4), uno de los objetivos consiste en seguir aumentando la participación de los académicos en el SNI.

b. El Programa de mejoramiento del profesorado de las Instituciones de educación superior (PROMEP)

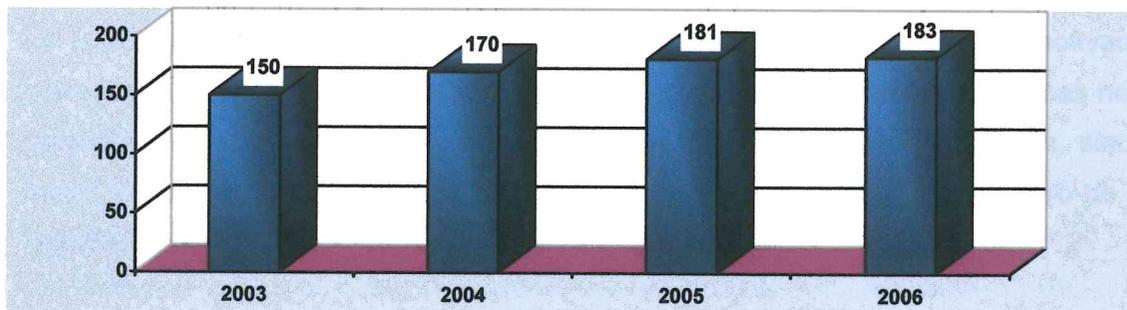
Creado en 1996, el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) nació con el objetivo de mejorar la formación, la dedicación y el desempeño de los académicos de las universidades como un medio para elevar la calidad de la educación superior. La clasificación de “profesores con perfil deseable” está otorgada a los profesores universitarios que poseen un título de doctorado o maestría, realizan actividades de docencia, generan o aplican innovaciones, imparten tutorías, realizan gestión académica y obviamente pertenecen a un cuerpo académico.

Evidentemente, la participación en este tipo de programas de financiamiento individual constituye no solamente una medida para definir el prestigio académico de los actores, sino también un parámetro de medición del desempeño de una IES por parte de los organismos evaluadores.

Como dato estadístico, durante el año 2006, se encuentran inscritos en el PROMEP 8 693 académicos a nivel nacional, de los cuales 1 166 pertenecen a la UAM y 183 pertenecen a la DCSH de la UAM –I.

Gráfica 4.6

Profesores con perfil PROMEP de la DCSH de la UAM-I 2006



Fuente: Datos tomados de los informes estadísticos: 2003, 2004, 2005 y 2006 de la página electrónica de la UAM: www.uam.mx.

La tabla anterior indica que el 62% (en el año 2006) sea 183 académicos de la DCSH de la UAM-I posee “el perfil deseable” establecido por el PROMEP. La pertenencia a este programa ofrece la oportunidad a los académicos de recibir apoyos

financieros para realizar proyectos de investigación individuales y estudios de posgrado: también los faculta para conformar cuerpos colegiados de investigación financiados por el Gobierno Federal.

Si bien, en un inicio la idea de los Cuerpos Académicos (CA) no estaba clara para la comunidad de los académicos de la DCSH de la UAM-I -pues se confundía con la figura de Área de Investigación- fueron creados 34 CA en el año 2004, a sugerencia de los directivos de la DCSH de la UAM-I, con base en las áreas de investigación constituidas institucionalmente, pero cumpliendo las exigencias propias de PROMEP en cuanto a CA (ver anexo 3, página 105).

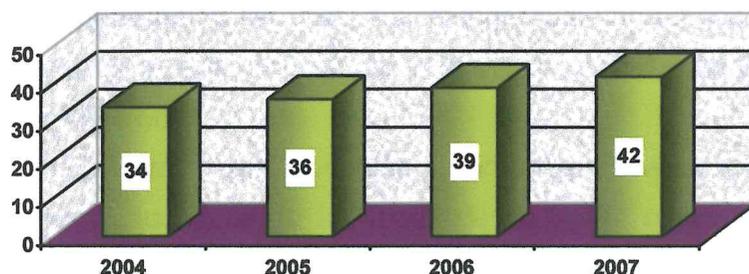
Esta medida tomó de sorpresa a varios de los académicos de la División, como lo manifestó, en su momento, uno de los académicos entrevistados:

“De repente y de golpe, que creo que es un intento de reforma, sacaron lo de cuerpo académico, y yo para ser franco, y lo he escuchado en otros profesores, tampoco entendemos cuál es la diferencia entre CA y área de investigación. Yo soy jefe de un área de investigación y a la vez de un CA. Tengo entendido que con el CA, es por donde se van a canalizar los apoyos del PROMEP, y parece ser que la idea es que cada uno de nosotros dependa de los apoyos externos a la institución y que esas instancias externas nos estén controlando a los académicos, controlen nuestras actividades de investigación.”

La cita anterior revela el impacto que tienen esos programas de financiamiento externo en las prácticas académicas; muestra asimismo la tendencia -a nivel del gobierno federal- de valorar a los académicos como individuos productivos, más allá de su implicación en trabajos colectivos. Dejan además vislumbrar que la motivación principal que tienen algunos académicos por ser parte de este tipo de programas no es precisamente el mejoramiento de las tareas de docencia o de investigación, sino el factor monetario. La DCSH de la UAM- ha aumentado año con año el número de CA registrados en PROMEP, como se muestra a continuación:

Gráfica 4.7

Cuerpos académicos consolidados y en formación de la DCSH de la UAM-I 2007



Fuente: Datos tomados de los informes estadísticos: 2004, 2005, 2006 y 2007 de la página electrónica de la UAM: www.uam.mx

Como lo corroboraron tanto las entrevistas con los académicos, como los datos estadísticos presentados, se observa que los instrumentos utilizados por el Gobierno Federal han llegado a tener repercusiones tanto en las IES como en los individuos. Esto demuestra que las estrategias utilizadas por el gobierno federal para evaluar el desempeño de las IES y de los docentes mediante programas como CIEES, COPAES, PROMEP, así como la participación en el SNI, han hecho que ambos den la respuesta esperada por el Estado y atiendan a la agenda de gobierno, antes de obedecer a intereses ideológicos o de grupo. Lo que significa que tanto la institución como los actores trastocan sus conductas de funcionamiento para acceder al terreno de los apoyos extraordinarios y mantener su estatus de "excelencia".

Conclusiones

En el camino hacia la acreditación que inició la DCSH de la UAM-I se evidencia ya la crónica de un cambio anunciado para el SES desde la década de los años noventa⁸⁵. Dicho cambio se ha ido fraguando en México con la creación de mecanismos,

⁸⁵ A principios de los años noventa se hicieron patentes distintas políticas que posicionaron a la Educación Superior como un actor importante en el desarrollo de los países en desarrollo. Dichas políticas se encuentran presentes en documentos como la *Declaración mundial sobre educación para todos*, de la Comisión Interinstitucional de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, dictada en Jomtien, Tailandia, en 1992; *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, del World Bank, en 1992; *Priorities and the Treasure Within: report to UNESCO*, de la *International Commission on Education for the Twenty First Century* dictada en París, en 1996; entre otros. Véase: OCDE, 1997: 196-24.

organismos y asociaciones que regulan y evalúan el desempeño de las IES y de los académicos.

En esta tesis hemos visto que las IES no son el único objeto de cambio ni el principal campo de aplicación de las políticas gubernamentales; estas también afectan a los académicos, quienes a pesar de manifestar una posición defensiva -a nivel grupal- en contra de la estandarización del SES, a nivel individual han respondido de manera diferenciada al sistema de evaluación y recompensa, promovido mediante no sólo el SNI sino también el PROMEP.

Los datos estadísticos -institucionales y nacionales- revelan que los procesos de mutación de los académicos de la DCSH de la UAM-I están en curso. Dicho proceso de adaptación se manifiesta desde el momento en que los académicos certifican su trabajo, modifican sus prácticas y aprenden las reglas del juego de los programas de financiamiento como SNI, PROMEP y CA,

También vimos que, si bien el proceso de acreditación no se ha formalizado en la DCSH de la UAM-I, este proceso de reconversión ha empezado a salir a la superficie. Las acciones de las instituciones como de los actores, revelan ya un proceso de adaptación silenciosa frente a las tendencias del Gobierno Federal.

Consideraciones finales

Actualmente México vive un proceso complejo en donde instancias y organismos externos a las propias universidades realizan la evaluación de sus planes y programas educativos para verificar el nivel de calidad alcanzado por la institución y sus actores mediante la aplicación de las políticas de evaluación y acreditación de las Instituciones de Educación Superior (IES).

La acreditación de las IES juega un papel importante en la política educativa mexicana de aseguramiento de la calidad educativa propuesta en el Programa Nacional de Educación 2001-2006; tiene un valor estratégico en la elevación de la calidad del sistema de educación superior debido a que evalúa, a nivel particular, los insumos y los productos de cada una de las universidades para medir y fomentar el mejoramiento de su eficiencia.

La política de acreditación forma parte de un proyecto amplio⁸⁶ y de largo alcance, de 2001-2020⁸⁷, emprendido por el gobierno mexicano al insertar dentro de su agenda de gobierno mecanismos que garantizan que las instituciones de educación superior respondan a las nuevas exigencias del proyecto nacional de modernización y a las demandas de la economía global.

Para este fin, el gobierno federal propuso mediante el PIFI la evaluación y la acreditación de los planes y programas de estudio como requisitos para el otorgamiento de financiamiento extraordinarios a las IES. Para la acreditación de los programas de estudio, las agencias afiliadas al COPAES realizan una revisión exhaustiva de la organización curricular del plan de estudios en términos del conjunto de cursos o módulos educativos; su coherencia, su seriación, sus niveles de profundidad y correspondencia con los requerimientos generales del conocimiento de la disciplina y de la especialidad; así como su articulación al sistema, organización y

⁸⁶ Este proyecto de reforma del SES se concretó durante el Consejo Nacional de la ANUIES, en su sesión 2-98, en el cual se acordó el inicio de un proceso de discusión y análisis colectivo para establecer la visión del sistema de educación superior que se desea para el año 2020. En esta misma sesión se propuso que: "la *visión resultante constituyera el punto de partida para que la ANUIES elaborara líneas estratégicas de desarrollo de la educación superior a mediano y largo plazo que coadyuvaran al fortalecimiento de las IES asociadas y del sistema de educación superior en su conjunto.*" Véase: ANUIES, 2000:1. Los frutos de este trabajo fueron retomados por el PNE 2001-2006.

⁸⁷ De acuerdo con el PNE 2001.2006. "El reto es consolidar el sistema de evaluación y acreditación de programas educativos no gubernamental, sustentado en pares académicos de reconocido prestigio y solvencia moral que provea de referentes a las instituciones para la mejora continua y el aseguramiento de la calidad de sus programas educativos y coadyuve con la rendición de cuentas de las IES a la sociedad". Véase SEP, 2001:195

normatividad académica institucional. También, monitorean los procesos de enseñanza-aprendizaje y la infraestructura física y humana con que cuenta una IES, es decir, la proporción de profesores de tiempo completo o por hora, grados y trayectoria académica y profesional, su desempeño en la docencia, niveles de actualización, la normatividad, el manejo de los recursos financieros, entre otros.

En este contexto, la presencia de organismos evaluadores como los CIEES o las agencias acreditadoras afiliadas a COPAES coloca a las autoridades de las IES que desean implementar la política de acreditación ante escenarios inéditos de tensión y reestructuración interna.

En tales circunstancias se han visto envueltas las autoridades de la DCSH de la UAM-I, quienes desde el año 2002 decidieron reunir condiciones para acreditar sus licenciaturas.

Si bien, en 2008, este proceso de acreditación se encuentra detenido, es evidente que la introducción de esta política sirvió para impulsar cambios estructurales. Produjo, asimismo, un ambiente de tensión entre las autoridades y los académicos de las DCSH de la UAM-I.

I. Reformas estructurales: cambios en la toma de decisiones

La introducción de la política de acreditación contribuyó tangencialmente a que dentro de las universidades se generen cambios estructurales como el peso creciente de los organismos de evaluación en la toma de decisiones. El hecho de participar en ejercicios de evaluación y acreditación obligó⁸⁸ a las autoridades de la DCSH de la UAM-I a tomar en cuenta las sugerencias de los organismos evaluadores y de las agencias acreditadoras y a realizar las modificaciones pertinentes en tiempo y forma para obtener y renovar la acreditación de los planes y programas de estudio. De esta manera, se agregó a los actores tradicionalmente involucrados en la toma de decisiones en esta universidad — conforme con modelos colegiado y burocrático — un tercer actor: el gobierno federal.

¿Cómo se puede explicar la creciente presencia de dichos actores vinculados con el aseguramiento de calidad en esta institución universitaria? Se hizo evidente desde el momento en que las autoridades de esta División, presionados por los

⁸⁸ De acuerdo con las declaraciones de uno de los entrevistados se rescata lo siguiente: “Entonces, la propia SEP mediante los PIFIS... obliga a las instituciones a autoevaluarse... nos obliga a planear...nos obliga a rendir cuentas “.

convenios firmados con el gobierno vía PIFI, solicitaron a los CIEES que lleven a cabo la evaluación de sus planes y programas.

Estas acciones en cascada son el resultado de una estrategia utilizada por el gobierno federal dentro de las IES conocida como el “timoneo a distancia”⁸⁹ en donde el gobierno utiliza mecanismos como la planeación estratégica, la descentralización, la desregulación y la rendición de cuentas para que las instituciones universitarias asuman la responsabilidad de su propio destino; diseñen sus planes estratégicos, demuestren el uso efectivo de los recursos y den evidencia pública de que están alcanzando sus objetivos.

En estas circunstancias, los modos tradicionales de toma de decisiones jerárquica y colegiada de las universidades mexicanas pasan a segundo plano y estén sustituidas por las prioridades definidas conforme a negociaciones contractuales en las cuales se intercambian compromisos a cambio de fondos, pasando de un esquema de autonomía absoluta a una autonomía regulada por el Estado.

II. Lucha de fuerza entre académicos y autoridades

La implementación de la política de acreditación en la DCSH de la UAM-I contribuyó a polarizar las posiciones de los académicos y de las autoridades. En esta investigación observamos como las autoridades buscaron obtener la acreditación de sus licenciaturas como una estrategia de sobrevivencia así como para conservar su estatus de excelencia. Dicha búsqueda de la excelencia se sustentó en apoyar políticas internas y externas de formación y superación de la planta docente, y al mismo tiempo, estas acciones se convirtieron en un proceso de evaluación que afectó directamente a los docentes de la DCSH de la UAM-I, ya que justificó reformas estructurales de los planes y programas de estudio, un rediseño de las políticas de apoyo a la docencia y la reivindicación de las prácticas académicas.

Entre los comentarios más relevantes de los CIEES concernientes a la DCSH de la UAM-I destacaron los siguientes: primero, el nivel de excelencia académica de los profesores de la DCSH de la UAM-I no corresponde con los resultados obtenidos en relación a la eficiencia terminal; segundo, es necesario revisar y actualizar los

⁸⁹Este concepto de Neave, G. (1991) fue retomado por De Vries (1998: 46) para hablar del desplazamiento de la toma de decisiones dentro de un sistema. De acuerdo con esta idea las estrategias utilizadas del gobierno buscan dar “mas autonomía” procedimental a las unidades, les permiten tomar decisiones operativas, pero al mismo tiempo plantea una serie de objetivos generales para la institución que limita la posibilidad de elección y esta acompañado por formas más efectivas de supervisión.

planes y programas de estudio de acuerdo con la movilidad estudiantil y, tercero, es preciso reforzar las políticas internas para evaluar las actividades de docencia.

III. La percepción de los académicos de las DCSH de la UAM-I

Para muchos académicos de la DCSH de la UAM-I, la implementación de las políticas de evaluación para la acreditación representó un atentado en contra de la autonomía universitaria y de la libertad de cátedra. Por ende expresaron una inquietud creciente hacia la introducción de esta política pública de evaluación y acreditación y los posibles cambios que puede traer aparejados; entre ellos, sobresalen la supervisión del trabajo docente por agentes externos a las IES, la introducción de nuevas reglas de juego para la asignación de recursos extraordinarios, la modificación de los planes de estudio y la pérdida de espacios de poder. Por esa razón, un grupo de académicos manifestó su oposición ante la comunidad universitaria mediante la emisión de volanteo de mano y un ciclo de conferencias para reflexionar públicamente sobre el tema.

Estos eventos, aünados a la falta de disponibilidad de los profesores de la División de la DCSH de la UAM-I por la carga académica, de investigación y administrativa, provocaron que la adecuación de los planes de estudio y el análisis de las modificaciones de las políticas internas fuera realizada de manera intermitente entre el 19 de febrero de 2004 hasta abril del año 2007, fecha en la cual fueron aprobadas algunas de las modificaciones de reforma de los planes de estudio de las licenciaturas, rebasando de esta manera, las expectativas de tiempo establecidas por el plan estratégico de desarrollo de las autoridades de la DCSH de la UAM-I ⁹⁰.

Las acciones para implementar la acreditación se vieron polarizadas debido a la lucha de fuerza que se estableció entre los actores involucrados; pues si bien los profesores renuentes a la implementación de esta política no constituyen el conjunto del grupo, su oposición bastó para que el trabajo de negociación colegiada tomara tiempos más largos de lo previsto.

⁹⁰ Durante la sesión 395 del Consejo Divisional se aprobaron las modificaciones de las licenciaturas de Administración, Economía, Historia, Letras Hispánicas y Lingüística. En tanto que la propuesta de modificación de Sociología y Psicología Social solo fueron aprobadas en lo general. Esto significó que tanto los objetivos generales como la estructura del plan fueran aprobados quedando pendiente analizar y atender las observaciones particulares y las sugerencias de la comunidad estudiantil (Solís, 2008:10-11).

IV. El tercer actor: los alumnos.

Durante la implementación de las políticas públicas, afirma Aguilar (1996: 15-76), pueden surgir situaciones o actores no previstos que ayuden o bloqueen la aplicación de las mismas. En este trabajo de investigación sobre la implementación de la política pública de acreditación, hemos presenciado que no solamente los académicos -actores focales de cambio en ese marco- han desempeñado un papel importante en los avances y retrocesos del proceso; hemos vislumbrado también que dentro de esta lucha de fuerzas, los estudiantes son susceptibles a desempeñar un papel central.

Efectivamente, como un acto reflejo de lo que sucede dentro de la interrelación entre las autoridades y los académicos de la DCSH de la UAM-I, un grupo de alumnos mostraron su descontento⁹¹ ante las propuestas de modificaciones de los planes de estudio mediante acciones que detuvieron este proceso. Este grupo de alumnos, llamado "Asamblea estudiantil" manifestó su desacuerdo porque, en primer lugar, *"no fueron convocados para llevar a cabo las modificaciones de los planes de estudio; y en segundo, porque, para ellos, la modificación de los planes de estudio representaba "privatizar la universidad pública"*⁹².

Estos elementos, aunados a la dinámica institucional de funcionamiento en materia laboral⁹³, han detenido el libre curso del cambio propuesto por las políticas públicas del gobierno federal; han obligado a las autoridades a dar marcha atrás a los trabajos de reestructuración de esta División y, por lo tanto, han detenido la aplicación plena de la política de acreditación.

Si bien, el objetivo de una política pública es llegar a impulsar cambios entre los actores a quienes ha sido dirigida, es evidente que los resultados esperados en la DCSH de la UAM-I no han sido alcanzados, debido a las circunstancias antes descritas. Sin embargo, en este camino que ha emprendido esta División hacia la

⁹¹ Dentro de las acciones emprendidas por los alumnos de la "Asamblea estudiantil" de la DCSH de la UAM-I frente a las propuestas de modificaciones de los planes y programas de estudio se encuentran: la pinta de bardas, el volanteo de mano, la toma de edificios administrativos, el paro de labores, la publicación de su inconformidad en los medios masivos de publicación, la intimidación a profesores vía Internet y las huelgas de hambre

⁹² *"La Asamblea Estudiantil UAM-I ha iniciado desde febrero del año pasado, una fuerte batalla por detener las reformas a planes y programas de estudio que vive nuestra Universidad por ser excluyentes de la participación estudiantil, tendientes a la tecnificación académica en detrimento de la formación profesional, y por cercenar la misión histórica de la Universidad: la resolución integral de los problemas que aquejan nuestra sociedad"*. De acuerdo con el Mensaje emitido por la Asamblea Estudiantil de la UAM-I el 15 de enero de 2008.

⁹³ Otro de los factores que ha detenido el libre curso de la implementación de la política de acreditación han sido los movimientos cíclicos de huelga realizados por el sindicato de esta Universidad, como el que se llevó a cabo del primero de Febrero al 4 de abril del 2008.

acreditación, se perfilan algunas modificaciones en la toma de decisiones y en la organización académica. Se empieza asimismo a discutir sobre la necesidad de entrar en una dinámica de rendición de cuentas y a fortalecer la plataforma normativa para reorientar las prácticas docentes en función de los requerimientos de esta política de Estado.

De acuerdo con lo proyectado por el Programa Nacional de Educación 2001-2006, aún estamos en un proceso de transición en el cual la aplicación de la política pública de acreditación no llega a dar los resultados esperados. La investigación a nivel micro sobre su implementación en la DCSH de la UAM.-I nos ha ayudado a comprender que, en el año 2008, aún existen espacios, actores y factores que obstruyen el buen funcionamiento de esta política pública.

Ciertamente, como afirma Aguilar (1996: 5), la aplicación de las políticas públicas no son procesos lineales; para su implementación las autoridades de las IES necesitan utilizar estrategias *ad hoc* y contextualizarlas de acuerdo con las dinámicas internas de cada establecimiento; han de buscar el consenso de los actores involucrados y considerar los factores externos para prever las soluciones adecuadas. Este estudio también nos ha ayudado a entender que la percepción que tienen los académicos frente a las tendencias de transformación de las universidades constituye un elemento de bloqueo para el libre curso de las políticas públicas. Por tal motivo sería pertinente llevar a cabo investigaciones y diseñar estrategias para que -desde el interior las propias universidades- se generen los cambios sin violentar a los actores involucrados.

Bibliografía

Aboites, Hugo (1998) "Modernización de las universidades estadounidenses: ¿Un modelo para México?" en Ibarra Colado, E., *La Universidad ante el espejo de la excelencia*, México, UAM, pp. 43-116.

Acosta Silva, Adrián (2006) "Señales cruzadas: una interpretación de sobre las políticas de formación de cuerpos académicos", en *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXV No. 139, México, ANUIES, pp. 81-91.

Aguilar Villanueva, Luis (1992) "Estudio introductorio", en *El estudio de las políticas públicas*, México, Porrúa, pp.15- 74.

----- (1993) "Estudio introductorio ", en *Problemas públicos y agenda de gobierno*, México, Porrúa, pp.15- 72.

----- (1996) "Estudio introductorio ", en *La implementación de las políticas públicas*. México, Porrúa, pp.15-76.

Álvarez Mendiola, Germán (2003) *Modelos académicos de Ciencias Sociales y legitimación científica en México*, México, Tesis Doctoral, CINVESTAV-IPN, Departamento de Investigación Educativa, México. pp.243

Álvarez Mendiola, Germán y Wietse de Vries Meijer (2005) "Análisis temático: políticas públicas en educación superior: ¿hacia una nueva agenda?", en *Revista de la Educación Superior* Vol. XXXIV (2), No. 134, Abril-Junio de 2005. pp. 69.

Alcántara, Armando (2004) "*Tendencias mundiales en la educación superior el papel de los organismos multilaterales*", Disponible en: < www.unam.mx/ceiich/educacion/alcantara.htm > (Febrero 2005).

ANUIES (1998) Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI y el Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior. Disponible en: <<http://www.crue.org/dfunesco.htm>> (Enero 2007).

ANUIES (2000) *La educación superior en el siglo XXI: Líneas estratégicas de desarrollo*, México, ANUIES. Disponible en: < http://www.anui.es/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/acciones99/index.html > (Julio 2006)

Carbajal Carmona, Tania (2004) Gobierno de la Universidad Pública: un estudio de caso sobre instituciones, decisiones y reforma universitaria, Tesis de licenciatura, México, FCP y S, UNAM, pp.113.

Casillas, Miguel y Romualdo López Zárate (2005) "*Innovación y cambio en la Universidad Autónoma Metropolitana en el futuro próximo*" en *Revista de Investigación Educativa* 1.

Chapela Castañares, Gustavo (1993) "Notas sobre el proceso de creación de un sistema de acreditación de las instituciones de educación superior en México", en

Acreditación universitaria en América Latina: Antecedentes y experiencias. México, ANUIES-CINDA-OUI, 1993. pp. 157-167.

Clark, Burton (1991) *El sistema de educación superior: Una visión comparativa de la organización académica*, México, Nueva Imagen, Universidad Futura, UAM – Azcapotzalco, pp.421

Crozier, Michel y Erhard Friedberg (1990) *El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva.* México, Alianza Editorial Mexicana, pp. 391.

Cuban, Larry. (1990) "Reforming again, again, and again". *Educational Researcher*. V. 19. Núm. 1, pp. 3-13.

Cuban, Larry. (1993) *How teachers taught: Constancy and change in American classroom, 1890-1990.* New York: Teacher College Press.

Cuellar Saavedra Oscar y Víctor Hugo Martínez Escamilla (2003) "Éxito y fracasos escolares. Un análisis por cohortes de la carrera de sociología en al UAM-Azcapotzalco ", en *Revista de la Educación Superior*, "México, ANUIES, vol XXXII, No, 128.

De Vries, Wietse (1998) *El exorcismo de diablos y ángeles. Los efectos de políticas públicas sobre el trabajo académico.* México, Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Centro de Ciencias Sociales y Humanidades, Doctorado interinstitucional en educación, pp. 251

De Vries, Wietse y German Álvarez Mendiola (2005) "Análisis temático: políticas públicas en educación superior ¿hacia una nueva agenda?", en *Revista de la Educación Superior* Vol. XXXIV (2), No. 134, Abril-Junio de 2005. Disponible en <http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/134/03.html> (Abril 2008)

Díaz Cruz, Rodrigo (2003) *Programa Integral de Fortalecimiento: PROIDES* México, UAM – Iztapalapa, pp 38.

Didou Aupetit, Sylvie (1995) "Políticas de incentivos y de sueldos para académicos de la UAM ", en Muñoz García, G y Rodríguez Gómez, R., *Escenarios para la universidad contemporánea*, México, UNAM – CESU, pp. 55–79.

----- (1999) *La acreditación; enfoques internacionales, Foro Nacional de la Educación Superior y las Profesiones*, México, UC/SEP/IMIE.

----- (2005) *¿Medir para conocer o para reglas?: Evaluación y acreditación de la Educación Superior en México*, en revista Avance y Perspectiva: Evaluación, México, DIE CINVESTAV-IPN, enero marzo.2005, pp. 31-35.

Estévez Heninger, Eti (2007) *Entre lo que parecemos y lo que somos, pensamiento académico y lógica institucional ante las políticas públicas para la formación disciplinaria de profesores en México.* Universidad de Sonora, 1980 – 2004. Tesis Doctoral, CINVESTAV-IPN, Departamento de Investigación Educativa. México.

Gil Anton, Manuel. (Coord.) (2005) *La carrera académica en la Universidad Autónoma Metropolitana: Un largo y sinuoso camino*. México, UAM, pp. 34.

Gimeno, J. (1994) "Los contenidos escolares: Dilemas y opciones", *Cuadernos de Pedagogía*. Núm. 225. pp. 8-14.

Gutiérrez Ramírez, Servando (2006) Justificación de la reforma al plan de estudios de la licenciatura de sociología de la DCSH de la UAM-I, UAM, México, pp12

Ibarra Colado, Eduardo (1998) *La universidad ante el espejo de la excelencia*. México, UAM- CSH.

----- (1999) "Evaluación + financiamiento = autonomía regulada, o de cómo la red universidad vendió su alma al diablo" en *El cotidiano*, Disponible en :< <http://www.uacm.edu.mx/docsucm/consultasff22.html>,> (Octubre 2006)

----- (2001) *La universidad en México hoy, gubernamentalidad y modernización*. México, UNAM / UAM / ANUIES.

----- (2001b) "La gobernabilidad universitaria entra en escena: elementos para un debate en torno a la nueva universidad", en *Revista de la Educación Superior*, Núm. 118, México, ANUIES. Disponible en http://www.anui.es/servicios/p_anui.es/publicaciones/revsup/res118/art4.htm (Mayo 2008)

----- (2002) La nueva universidad en México: transformaciones, recientes y perspectivas, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-abril 2002, vol. 7, núm. 14, pp. 84-86.

----- (2003) "Universidades en la penumbra y mas allá: notas para comprender la gran transformación de la universidad y discutir su porvenir como institución de la sociedad" en *Espiral*. Vol. IX No. 27. Disponible en: <: <http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/espiral/espiralpdf/espiral27/209-231.pdf>.> (Mayo 2008)

Kent, Rollin (1995) *Regulación de la educación superior en México*, México, ANUIES.

----- (1997) "Evaluación y modernización de las educación superior", en *Los temas críticos de la evaluación superior en América Latina*, FLACSO. Universidad Autónoma de Aguascalientes, FCE.

Kent, Rollin, et al (1998) "El Financiamiento público de la educación superior en México: la evolución de los modelos de asignación financiera en sus tres generaciones" en *Tres décadas de política de Estado en Educación Superior*, México, ANUIES, pp. 207 -258.

Kent S. Rollin (2005) "La dialéctica de la esperanza y la desilusión en políticas de educación superior en México", en *Revista de la Educación Superior* Vol. XXXIV (2), No. 134, Abril-Junio de 2005.

López Brabilla, Anabela (2003) "La calidad como concepto delineador de los procesos de acreditación: sus implicaciones organizacionales en los posgrados en México" en *Memorias del primer congreso internacional del análisis organizacional: los dilemas de la modernidad*, México, UAM- Iztapalapa.

López Zárate, Romualdo et al. (2000) *Una historia de la UAM: sus primeros 25 años*, México, UAM.

López Zárate, Romualdo (2001) "Las formas de gobierno en las IES mexicanas", en *Revista de Educación Superior*, Vol. XXX (2), núm. 118, México: ANUIES. Disponible en: < www.anui.es.mx/anui/es/revsup/res118/info.htm.> (Octubre 2006)

March, James y Olsen Johan (1997) *El redescubrimiento de las instituciones*, México, FCE.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE (1997) *Exámenes de las políticas nacionales de educación: México, educación superior*, OCDE, París, pp.196-241

Pallan Figueroa Carlos (1999) "Calidad, evaluación y acreditación en México", en *Revista Universidades* No. 20, UDUAL, Disponible en: < <http://www.udual.org/CIDU/Revista/20/calidad.htm>.> (Septiembre 2006).

Piña Osorio, Juan Manuel (1998) *La interpretación de la vida cotidiana escolar: tradiciones y Prácticas académicas*, México, UNAM.

----- (2003), *Representaciones, imaginario e identidad: Actores de la Educación Superior*. México, UNAM.

Porter, Luís y Eduardo Ibarra Colado (2005), "El debate sobre la evaluación: Del homo academicus al homo economicus", en *Campo Milenio*, año 3, No. 140. Disponible en : < <http://estudios-institucionales-uamc.org/biblioteca/notasper/P012-40505.pdf>.> (Mayo 2006)

Rama, Claudio (2005) "¿Hacia una nueva agenda? La Política de educación superior en América Latina y el Caribe" en *Revista de Educación Superior*, Vol XXXIV (2), No. 134, Abril-Junio.

Ramírez Treviño, Alfredo y J. M. Sánchez Núñez (2004) "La eficiencia terminal de un posgrado, ¿indicador de calidad? Disponible en: < comepo.org.mx/comepo_files/pdfs/trabajos/congreso2004/M1-S1-2.pdf.> (Junio 2006)

Rondero López, Norma y Claudia Cárdenas Cabello (2000) "Luego de la evaluación, los desafíos de la Universidad Latinoamericana. Hacia una Agenda para los años 2000" Disponible en : < <http://www.azc.uam.mx/socialesyhumanidades/06/departamentos/sociologia/asu/Documento%20de%20trabajo.htm>> (Febrero 2006)

SEP (1989) *Programa de Modernización Educativa 1989 – 1994*, México SEP.

SEP (1995) *Programa de Desarrollo Educativo 1995 -2000*, México SEP.

SEP (2001) *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*. (Archivo de datos). Disponible en: < <http://www.economia.gob.mx>.>(Febrero 2005)

SEP-PIFI (2003) *Reglas de operación del fondo de modernización educativa*, Disponible en: <: <http://www.cualtos.udg.mx/PIFI/FOMES.pdf>, >(Febrero 2007).

Solís, Pedro (2008). Informe Anual de actividades de la DCSH de la UAM-I, Disponible en:< [http://www.csh-iztapalapa.uam.mx/consejo/informe/informe anual 2007.pdf](http://www.csh-iztapalapa.uam.mx/consejo/informe/informe%20anual%202007.pdf). > (Agosto 2006)

UAM (2002) *Informe anual de actividades: 2002*, Unidad Iztapalapa, UAM, México, UAM-I.

UAM (2003) *Informe anual de actividades: 2003*, Unidad Iztapalapa, UAM, México, UAM-I.

UAM (2004) *Informe anual de actividades: 2004*, Unidad Iztapalapa, UAM, México, UAM-I.

UAM (2005) *Informe anual de actividades: 2005*, Unidad Iztapalapa, UAM, México, UAM-I.

UAM (2006) *Informe anual de actividades: 2006*, Unidad Iztapalapa, UAM, México, UAM-I.

UAM (2007) *Informe anual de actividades: 2007*, Unidad Iztapalapa, UAM, México, UAM-I.

UAM (2006) Informe del Rector 2006, UAM. Disponible en:<http://www.izt.uam.mx/informe_rector/informe06.pdf. > (Abril 2007)

UAM (2007) *Informe del Rector 2007*, UAM. Disponible en:<: http://www.izt.uam.mx/informe_rector/informe07.pdf. > (Julio 2008)

UAM-SITUAM (2005) "La beca a la carrera docente a discusión", en Gaceta académica del SITUAM: 5 de marzo 2005

Villaseñor García, Guillermo (2003) *La función social de la educación superior en México. La que es y la que queremos que sea*, México: UAM/CESU-UNAM/UV.

Páginas electrónicas consultadas

ACCECISO:

<http://www.acceciso.org.mx/esp/criterios.pdf>.

ANUIES

http://www.anui.es.mx/servicios/p_anui.es/publicaciones/linea:tiempo/index.htm.

CIEES

<http://www.ciees.edu.mx/>.

CONACyT

<http://www.conacyt.mx/sni/descripcion/reglamento.htm>. en octubre 2006

COPAES

<http://www.copaes.org.mx/>

Diccionario jurídico UNAM

www.juridica.unam.mx.

PIFI 3.0

http://www.enba.sep.gob.mx/PIFI/pifi_index.htm

PROMEP:

http://www.uasnet.mx/centro/deptos/promep/guia_convocPROMEP.html#anexA

S.N.I

http://www.e-mexico.mxwb2/eMex/eMex_SNI.

UAM

<http://www.uam.mx/legislacion/index.html>.

UNESCO

<http://www.crue.org/dunesco.html>.

Anexos

Anexo 1

Guía de las entrevistas a profundidad

Nombre: _____
Cargo: _____
Fecha: _____

TOMA DE DECISIONES

1. ¿Cuál ha sido la postura de la Unidad Iztapalapa frente a las políticas de acreditación?
2. ¿Cómo se llevo a cabo la gestión para evaluación y acreditación de los planes y programas de la DCSH de la UAM-I?
3. ¿Quiénes fueron son las personas / funcionarios que participaron directamente en este proceso?
4. ¿Cuáles han sido los mecanismos de negociación para aceptar la evaluación de la DCSH de la UAM-I por instancias externas a la Universidad?

CAMBIOS EN LA ORGANIZACION

5. ¿Cuáles han sido las sugerencias de los CIEES a la DCSH de la UAM-I?
6. ¿Qué ha hecho la DCSH de la UAM-I al respecto?
7. ¿Cuáles han sido los rubros de los CIEES que han mostrado dificultad para ser cumplidos?

ACADEMICOS

8. ¿Cuáles han sido los mecanismos para reorientar las prácticas docentes?
9. ¿Cuál ha la respuesta de los académicos de la DCSH de la UAM-I frente a este proceso de acreditación?
10. ¿Cuál ha sido la percepción de los académicos frente a este proceso de evaluación estrena en términos de la autonomía de la UAM?

RECURSOS

11. ¿Cuál es el monto de los recursos extraordinarios captados por la DCSH de la UAM-I por concepto de PIFI?
12. Comentarios.

Anexo 2

Criterios de evaluación de ACCECISO

CRITERIOS	INDICADORES
1.- Contexto regional o Institucional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pertinencia del programa en el contexto regional 2. Reconocimiento oficial 3. Organización de la Institución 4. Presupuesto y docentes de carrera 5. Equidad y libertad de cátedra e Investigación.
2.- Planeacion y organización de la unidad	<p><i>Políticas y normatividad</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Marco Normativo 7. Plan de desarrollo 8. Sistema de Información 9. Participación 10. Cuerpos colegiados 11. Auto evaluación
3.-Personal Académico	<ol style="list-style-type: none"> 12. Políticas del personal académico 13. Planeacion del desarrollo del personal académico 14. Ingreso, permanencia y promoción 15. Reglamento para el personal de carrera 16. Estudio, experiencia y superación del personal docente 17. Movilidad 18. Personal académico de posgrado 19. Experiencia laboral en el área 20. Orientación para profesores de nuevo ingreso 21. Conformación de la Plantilla <p><i>Actividades académicas</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 22. Producción de material didáctico 23. Distribución de cargas de trabajo del personal de carrera 24. Carga docente de profesores por hora <p><i>Evaluación y estímulos</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 25. Políticas de evaluación del desempeño 26. Mecanismos de evaluación del desempeño 27. Sistema de Estímulos 28. Estímulos externos

<p>4.- Plan y Programas de Estudio</p>	<p>29. Vigencia del Plan de Estudios. 30. Contenido del Plan de Estudios 31. Diagnostico de la disciplina 32. Perfil de ingreso 33. Perfil de egreso 34. Estructura curricular 35. Programa de asignaturas 36. Forma de titulación 37. Evaluación periódica del Plan de Estudios</p> <p><i>Específicos del posgrado</i> 38. Requisitos de ingreso 39. Carga académica del doctorado 40. Diplomas de especialización 41. Grado de Maestría 42. Grado de Doctorado</p>
<p>5.- Proceso de enseñanza aprendizaje</p>	<p>43. Métodos de enseñanza 44. Tutorías y orientación académica profesional 45. Creatividad y pensamiento crítico 46. Métodos y prácticas de investigación 47. Practicas de campo y practicas profesionales 48. Actividades extracurriculares 49. Aprendizaje permanente 50. Evaluación del aprendizaje 51. Carácter de la evaluación 52. Exámenes diagnósticos o departamentales 53. Cumplimiento de los programas de asignatura 54. Programas remediales</p>
<p>6.- Alumnado</p>	<p>55. Selección de alumnos 56. Examen de ingreso 57. Procedimiento de acreditación y evaluación del rendimiento escolar 58. Asistencia y cumplimiento 59. Reconocimiento del aprovechamiento escolar 60. Tamaño de grupos 61. Orientación escolar 62. Movilidad estudiantil 63. Participación estudiantil</p>
<p>7.- Trayectoria escolar.</p>	<p>64. Egreso 65. Titulación 66. Normatividad</p>
<p>8.- Investigación</p>	<p>67. Programas Institucionales de investigación 68. Pertinencia de la investigación 69. Regulación de la investigación 70. Productos de la investigación</p>

<p>9.-Difusión, intercambio, vinculación y educación continua</p>	<p>71. Difusión 72. Actividades de extensión 73. Programas de intercambio académico 74. Vinculación con sectores sociales 75. Servicios a sectores externos 76. Servicio Social 77. Bolsa de trabajo 78. Vinculación con egresados 79. Educacion continua</p>
<p>10 Infraestructura y equipamiento</p>	<p>80. Aulas 81. Laboratorios y equipos 82. Biblioteca 83. Servicio de Información documental 84. Computo. 85. Cubículos para profesores 86. Instalaciones para actividades culturales y deportivas</p>
<p>11.- Administración y Financiamiento de la Unidad</p>	<p>87. <i>Marco normativo</i> 88. Administración escolar. 89. Presupuesto 90. Asignación de recursos 91. Elaboración colegiada del presupuesto 92. Sistemas de información 93. Control de gestión 94. Personal administrativo de intendencia 95. Protección Civil 96. Estímulos al desempeño</p>

Fuente: Datos tomados de la página de ACCECISO. Consultada el 11 de abril del 2007, en la dirección electrónica: <http://www.acceciso.org.mx/esp/criterios.pdf>.

Anexo 3

Cuerpos académicos de la DCSH de la UAM-I 2006

No.	NOMBRE DEL CUERPO ACADEMICO	SITUACION
1.	Antropología simbólica y poder	En formación
2.	Cultura urbana	En consolidación
3.	Cultura y género	En consolidación
4.	Economía, ecología y recursos energéticos	En formación
5.	Epistemología	En formación
6.	Epistemología del pensamiento evolucionista	En formación
7.	Estado y movimientos sociales	En formación
8.	Estrategia empresarial mexicana	En formación
9.	Estudios interdisciplinarios del Pacífico	En formación
10.	Estudios organizaciones	En consolidación
11.	Estudios socio- espaciales	En formación
12.	Filosofía política	En formación
13.	Filosofía practica	En formación
14.	Globalización, crisis e integración económica	En consolidación
15.	Heurística y metodología	En formación
16.	Historia de la colonia y de México en el siglo xix	En formación
17.	Historia institucional y cultural	En formación
18.	Historia mundial	En formación
19.	Historia social de México en los siglos xix y xx	En formación
20.	Literatura y cultura medievales de los siglos de oro y teatro novo hispano	En formación
21.	Lógica, fundamentos en las matemáticas y filosofía del lenguaje	En formación
22.	Métodos y aplicaciones en ciencias sociales	En formación
23.	Modelación matemática en ciencias sociales	En formación
24.	Modelos macro económicos	En formación
25.	Modelos productivos y estudios laborales	En consolidación
26.	Organización y sociedad	En consolidación
27.	Procesos identitarios	En consolidación
28.	Procesos políticos y electorales	En formación
29.	Productividad, distribución del ingreso, pobreza y política social en México	En consolidación

30.	Representaciones sociales y psicología política	En formación
32.	Semiología literaria y metáforas	En formación
32.	Sociolingüística y análisis e del discurso	En formación
33.	Teoría Lingüística	En formación
34.	Teoría del Estado: balance y perspectivas de las políticas y gestión pública	En formación

Fuente: Coordinación de Planeación y vinculación UAM-I

Índice de abreviaturas

ACCECISO	Asociación para la Acreditación y Certificación de Ciencias Sociales, A. C.
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior
BCA	Beca de reconocimiento de la Carrera Académica
BaP	Beca de apoyo a la permanencia del personal académico
BM	Banco Mundial
CA	Cuerpos Académicos
CACEI	Consejo de Acreditación para la enseñanza e Investigación de la Ingeniería
CACECA	Consejo de Acreditación de la Enseñanza de Contaduría y Administración
CBI	Ciencias Básicas e Ingeniería
CBS	Ciencias Básicas y de la Salud
CENEVAL	Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior
CNEIP	Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, A. C.
CIEES	Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior
COEPES	Comisiones Estatales para la Planeación de la Educación Superior
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CONACE	Consejo Mexicano de Acreditación y Ciencias Económicas, A. C.
CONAEVA	Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior
CONPES	Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior
CONAIC	Consejo Nacional de Acreditación en Informática y Computación.
COPAES	Consejo para la Acreditación de la Educación Superior
CORPES	Consejos Regionales para la Planeación de la Educación Superior
CSH	Ciencias Sociales y Humanidades
EDI	Estimulo a la Docencia e Investigación
ENP	Escuela Nacional de Estudios Profesionales
ETAS	Estímulo a la Trayectoria Académica Sobresaliente
DES	Dependencia de Educación Superior
FOMES	Fondo para la Modernización de la Educación Superior
IES	Instituciones de Educación Superior
JURESE	Junta de Rectores y Secretarios
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
PIFI	Programa Integral de Fortalecimiento Institucional
PME	Programa de Modernización Educativa 1989-1994
PND	Plan Nacional de Desarrollo 2001 – 2006
PNE	Programa Nacional de Educación
PODI	Políticas Operativas de Docencia de la unidad Iztapalapa
PROIDES	Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior
PROMEP	Programa para el Mejoramiento del Profesorado
PRONABES	Programa Nacional de Becas para la Educación Superior
PRONAES	Programa Nacional de Educación Superior
PTC	Profesor de Tiempo Completo
RIPPPA	Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico
SEP	Secretaría de Educación Pública
SES	Sistema de Educación Superior
SESI	Subsistema de Educación Superior e Investigación Científica
SINAPPES	Sistema Nacional para la Planeación de la Educación Superior

S.N.I	Sistema Nacional de Investigadores
TIPPPA	Tabulador de Ingreso y Permanencia del Personal Académico
TLC	Tratado de Libre Comercio
UAM-I	Universidad Autónoma Metropolitana- Iztapalapa
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UEA	Unidad de Enseñanza Aprendizaje

Índice de cuadros y gráficas

No.		Página
	Introducción	
1	Situación de los planes de estudios de licenciatura de la UAM-I	3
2	Entrevistas	9
	Capítulo uno	
1.1	Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior	15
1.2	Estrategias de regulación del Gobierno Federal hacia el SES	17
1.3	Programas acreditados a nivel nacional por COPAES 2002-2006	19
1.4	Objetivos PIFI 3.0	20
1.5	Evolución del padrón de programas evaluados por CIEES	22
1.6	Estructura de la UAM	24
1.7	Organigrama de la DCSH de la UAM-I	27
1.8	Composición del Consejo Divisional de la DCSH de la UAM-I	28
1.9	Distribución de la planta docente por grado de la DCSH de la UAM-I en 2002:	30
1.10	Áreas de investigación de la DCSH de la UAM-I 2002	31
	Capítulo dos	
2.1	Programas acreditados por COPAES de IES públicas y privadas 2002-2006	35
2.2	Asignación de recursos extraordinarios UAM: FOMES-PIFI	40
2.3	Mecanismos de autorregulación de la UAM	42
2.4	Parámetros de medición de los docentes de la UAM	48
2.5	Programa de estímulos y becas de la UAM	49
	Capítulo tres	
3.1	Trayectoria escolar de los Alumnos de la DCSH Generación 2000-2006	55
	Capítulo cuatro	
4.1	Participación en el Programa de Becas y Estímulos UAM 1990-2006	78
4.2	Clasificación de profesores de la DCSH de la UAM-I por grado	79
4.3	Comparativo de grados académicos de los profesores de Tiempo Completo de la UAM y la Media Nacional 2007	79
4.4	Comparativo de participación de los académicos en el PROMEP 2006	80
4.5	Participación de la DCSH de la UAM-I en el Sistema Nacional de Investigadores. 2007	82
4.6	Profesores con perfil PROMEP de la DCSH de la UAM-I 2006	83
4.7	Cuerpos académicos consolidados y en formación de la DCSH de la UAM-I 2007	85

El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis el día 12 de noviembre del 2008.



Dra. Sylvie Andréé Didou Aupetit,
Investigadora en el Departamento de
Investigaciones Educativas.



Dr. Germán Álvarez Mendiola,
Investigador en el Departamento de
Investigaciones Educativas.

Dr. Etienne Gérard,
Investigador del Instituto de
Investigación para el Desarrollo
París, Francia.

